

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
PUC –SP

Cristina Aparecida Colasanto

**Avaliação na educação infantil: a participação da  
criança**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO  
2014

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
PUC –SP

Cristina Aparecida Colasanto

**Avaliação na educação infantil: a participação da  
criança**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação: Currículo, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Machado Malta Campos.

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO  
2014

## Banca Examinadora

---

---

---

---

---

## **Dedicatória**

À querida Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Isabel Franchi Cappelletti (in memoriam), que incentivou este trabalho no momento mais difícil: a entrada no campo de pesquisa. Pelas palavras de amizade, carinho e pelas valiosas aulas sobre avaliação.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela vida. E por ter aumentado ainda mais a minha fé pela experiência acadêmica.

À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Machado Malta Campos, por compartilhar sua sabedoria e experiência na área da educação infantil. Sentirei saudades dos nossos encontros, que se transformavam em uma conversa muito prazerosa e repleta de aprendizado.

À Prefeitura do Município de São Paulo por aceitar a realização da pesquisa de 2011 a 2014.

À equipe escolar das EMEIs, pela oportunidade de realizar este estudo. Em especial, às professoras e gestoras, por terem aceitado participar desta pesquisa e pela confiança depositada.

Às crianças e seus familiares que aceitaram participar deste estudo.

Às professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Dr<sup>ª</sup>. Ana Maria Avela Saul, Dr<sup>ª</sup>. Mere Abramowicz e Dr<sup>ª</sup>. Branca Jurema Ponce, pelas aulas que contribuíram para a pesquisa e pelos momentos alegres.

À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Zilma Ramos Moraes de Oliveira, por ter aceitado o convite em participar da banca examinadora, pela valiosa contribuição no exame de qualificação, e por ser grande motivadora desta pesquisa desde a banca do Mestrado.

À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mônica Appezzato Pinazza, por ter aceitado o convite em participar da banca examinadora, pela valiosa contribuição no exame de qualificação.

À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marisa Ferreira, por ter aceitado o convite em participar da banca de defesa.

À Prof<sup>a</sup>. Fernanda Moreno Cardoso, pela revisão e leitura cuidadosa deste trabalho.

Aos colegas da Prefeitura do Município de São Paulo, que sempre acreditaram na proposta deste estudo, às supervisoras de ensino Sonia Larrubia Valverde e Solange Barbosa de Almeida. Eliana Pereira, Cristina Benedicte, Márcio Masella, Audelina Mendonça, Denise Aguiar, Rivania Kalil, Margaret Trindade, Getúlio Soares e outros colegas que acompanharam o trabalho.

A minha mãe Nair e minha irmã Cristiana por sempre oferecerem apoio em todos os momentos da minha vida.

Ao Vitor e Sofia, queridos sobrinhos, pela alegria de vê-los crescer e descobrir o mundo.

Ao Robson Sacucci, por compartilhar ao meu lado os momentos difíceis e alegres desta caminhada, com paciência e compreensão.

A Elaine Mendes, Aline da Costa e Maria Aparecida de Menezes, pela amizade.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

## RESUMO

Este estudo tem por objetivo investigar o registro da participação das crianças nos relatórios de avaliação, em duas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs, do município de São Paulo, que recebem crianças de 3, 4 e 5 anos de idade. Teoricamente o presente trabalho parte da concepção de escola democrática proposta por Dewey (1959) e discutida por outros autores, como Freire (1983, 2005) e Apple e Beane (2001), considerando a criança como ator social e propondo que suas experiências constituam o centro do planejamento e que a proposta curricular preveja a participação da criança (EDWARDS et al., 1999, JAMES, et al., 1998; SARMENTO, 2007; FARIA, et al., 2002). No que se refere à avaliação na educação infantil, o estudo baseia-se nas propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) e nos documentos da rede municipal de São Paulo. Outro fundamento da pesquisa encontra-se nas concepções de formação contínua de professores de educação infantil, relacionando observação, reflexão e ação sobre a própria prática de registros em avaliação (DEWEY, 1959; SCHÖN, 1992; PÉREZ GÓMEZ, 1992; FREIRE, 1996; GIROUX, 1997). São abordados aqueles procedimentos mais utilizados em avaliação com crianças, como a observação e os registros escritos (FREIRE, 1983; WARSCHAUER, 1993), sua organização em relatórios (COLASANTO, 2007), a participação da criança na própria avaliação e a organização da documentação pedagógica (MALAGUZZI, 1999; DAHLBERG et al., 2003; OLIVEIRA-FORMOSINHO & AZEVEDO, 2008). O trabalho de campo seguiu uma trajetória de pesquisa-ação, de acordo com a formulação de Thiollent (2004), envolvendo a pesquisadora, as gestoras e professoras de duas unidades de educação infantil e as crianças, durante o período de um ano. Os resultados revelam que a organização textual pela sequência argumentativa, proposta por Bronckart (2003) e utilizada por Colasanto (2007) na elaboração de relatórios de avaliação contribuem para a organização dos registros realizados pelas professoras. Na escrita do relatório, a criança torna-se o sujeito principal, por meio do resgate de suas falas, ações, interações e o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. Na avaliação, as entrevistas com as crianças indicam o que elas pensam sobre os projetos e atividades desenvolvidas por elas na escola, proporcionando assim, o autoconhecimento. Verifica-se que a opinião da criança pode trazer à prática docente importantes elementos para o replanejamento das atividades.

Palavras-chaves: Avaliação – Registro - Educação Infantil – Participação da Criança

## **ABSTRACT**

The objective of this research is to investigate the written records on preschool children's participation on their own assessment prepared by their teachers at two São Paulo public preschools that receive children from three to five years old. Theoretically this research is based on Dewey's conception of a democratic school (1959), also discussed by other authors, such as Freire (1983, 2005), Apple and Beane (2001). The child is defined as a social actor, and their experiences should be the center of the curriculum planning, that must ensure the participation of the child in the program (EDWARDS et al., 1999, JAMES, et al., 1998; SARMENTO, 2007; FARIA, et al., 2002). The assessment proposal is based on the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education published by the Minister of Education in 2009 and on the curriculum documents of the São Paulo municipality. The research is also based on conceptions about contextualized processes of continuous teacher's training, that integrate observation, reflection and action on their own practices of assessment documentation (DEWEY, 1959; SHÖN, 1992; PÉREZ GOMEZ, 1992; FREIRE, 1996; GIROUX, 1997). The research examined those most commonly used children's assessment procedures, such as observation and written records (FREIRE, 1983; WARSCHAUER, 1993), their organization on reports (COLASANTO, 2007), the participation of the child's own assessment and the organization of pedagogical documentation (MALAGUZZI, 1999; DAHLBERG et al, 2003; OLIVEIRA-FORMOSINHO & AZEVEDO, 2008). The fieldwork followed a methodology of action research, according to the formulation by Thiollent (2004), involving the researcher, the managers (the principal and the pedagogical advisor) teachers and children from two preschools, during the period of one year. The results show that the textual organization by argumentative sequence, proposed by Bronckart (2003) and used by Colasanto (2007) in assessment reports contribute to the organization of the records made by teachers. In the written report, the child becomes the main subject, through the registers of their speech, actions, interactions, and the teaching-learning process. The interviews with children, reproduced on the assessment documentation, show what they think about the projects and activities at school, helping their self-knowledge. It seems that the opinion of the child can bring important elements for reviewing program planning and teaching practices.

Keywords: Assessment - Preschool – Early Childhood Education - Child participation

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1 – A ESCOLA DEMOCRÁTICA, O CURRÍCULO E A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>18</b>
<b>1.1. A escola democrática.....</b>	<b>19</b>
1.1.1. A participação da criança nas decisões da escola: um direito e uma conquista.....	23
1.1.2. A participação como proposta curricular.....	27
1.1.3. O currículo na Educação Infantil: proposições da rede municipal de São Paulo.....	33
1.1.4. A articulação entre currículo, projeto pedagógico e planejamento.	36
<b>1.2. A Avaliação na Educação Infantil.....</b>	<b>37</b>
1.2.1. A Avaliação no Município de São Paulo, após LDBEN 9394/96.....	44
1.2.2. A formação contínua de professores de educação infantil: reflexão e ação sobre a prática de registros em avaliação.....	49
1.2.3. Os procedimentos de avaliação na educação infantil: observação e registro.....	52
1.2.4. Os instrumentos de avaliação na educação infantil: da ficha à documentação pedagógica.....	55
1.2.5. A participação da criança na avaliação.....	61
<b>CAPÍTULO 2 – A TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....</b>	<b>66</b>
<b>2.1. A fase exploratória.....</b>	<b>68</b>
2.1.1. O Contexto da Pesquisa: EMElS Jatobá e Cerejeira.....	70
2.1.2. Participantes da pesquisa.....	72
<b>2.2. O tema da pesquisa.....</b>	<b>74</b>
2.2.1. A colocação dos problemas.....	76
2.2.2. O lugar da teoria.....	83
2.2.3. A coleta de dados.....	85
2.2.4. A aprendizagem.....	87
2.2.5. Divulgação.....	89

<b>CAPÍTULO 3 – AMPLIANDO O ESPAÇO DA PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NO COTIDIANO: REFLEXOS NO REGISTRO E NA AVALIAÇÃO.....</b>	<b>91</b>
<b>3.1. O primeiro encontro com as escolas.....</b>	<b>91</b>
<b>3.2. As atividades realizadas com as crianças: vamos conhecer o currículo?.....</b>	<b>95</b>
<b>3.2.1. EMEI Jatobá.....</b>	<b>95</b>
<b>3.2.2. EMEI Cerejeira.....</b>	<b>108</b>
<b>3.2.3. Síntese do processo.....</b>	<b>120</b>
<b>3.3. As professoras observando a própria ação e a participação da criança</b>	<b>122</b>
<b>3.3.1. EMEI Jatobá.....</b>	<b>122</b>
<b>3.3.2. EMEI Cerejeira.....</b>	<b>134</b>
<b>3.3.3. Síntese do processo.....</b>	<b>139</b>
<b>3.4. A criança no centro da escrita do relatório de avaliação.....</b>	<b>141</b>
<b>3.4.1. EMEI Jatobá.....</b>	<b>142</b>
<b>3.4.2. EMEI Cerejeira.....</b>	<b>146</b>
<b>3.4.3. Síntese do processo.....</b>	<b>155</b>
<b>3.5. A participação da família na avaliação da criança.....</b>	<b>156</b>
<b>3.6. A criança participa da própria avaliação.....</b>	<b>161</b>
<b>CAPÍTULO 4 – AVALIAÇÃO COM AS PROFESSORAS: UM CAMINHO PERCORRIDO E UM HORIZONTE.....</b>	<b>170</b>
<b>4.1. EMEI Jatobá.....</b>	<b>170</b>
<b>4.2. EMEI Cerejeira.....</b>	<b>176</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>181</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>190</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>199</b>

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Participantes da EMEI Jatobá.....	72
Quadro 2 – Participantes da EMEI Cerejeira.....	73
Quadro 3 – Textos selecionados para formação.....	83
Quadro 4 – Divisão dos Encontros.....	94
Quadro 5 – Assembleia com as crianças – EMEI Jatobá.....	96
Quadro 6 – Empréstimo de livros – EMEI Jatobá – excerto 1.....	104
Quadro 7 – Empréstimo de livros – EMEI Jatobá – excerto 2.....	104
Quadro 8 – Sessão de Leitura Simultânea – excerto 1.....	107
Quadro 9 – Sessão de Leitura Simultânea – excerto 2.....	107
Quadro 10 – Conselho Mirim – EMEI Cerejeira.....	109
Quadro 11 – Roda de História – EMEI Cerejeira – excerto 1.....	113
Quadro 12 – Roda de História – EMEI Cerejeira – excerto 2.....	114
Quadro 13 – Interação em um “cantinho” – EMEI Cerejeira – excerto 1.....	115
Quadro 14 – Interação em um “cantinho” – EMEI Cerejeira – excerto 2.....	116
Quadro 15 – Organização da Peça de Teatro – Turma da Professora Paineira.....	117
Quadro 16 – Divisão dos personagens da peça de teatro – Turma da Professora Paineira.....	118
Quadro 17 – Peça de Teatro – Turma da Professora Paineira.....	119
Quadro 18 – Concepção de Criança – EMEI Jatobá – excerto 1.....	122
Quadro 19 – Concepção de Criança – EMEI Jatobá – excerto 2.....	123
Quadro 20 – Observação da prática – EMEI Jatobá – excerto 1.....	125
Quadro 21 – Observação da prática – EMEI Jatobá – excerto 2.....	125
Quadro 22 – Observação da prática – EMEI Jatobá – excerto 3.....	126
Quadro 23 – Observação da prática – EMEI Jatobá – excerto 4.....	128
Quadro 24 – Reunião Pedagógica sobre Avaliação – EMEI Jatobá – excerto 1.....	129
Quadro 25 – Reunião Pedagógica sobre Avaliação – EMEI Jatobá – excerto 2.....	130
Quadro 26 – Trecho do relatório de avaliação – Sequência argumentativa.....	131
Quadro 27 – Excerto de pesquisa anterior – exemplo.....	133
Quadro 28 – Concepção de Criança – EMEI Cerejeira.....	135
Quadro 29 – Observação da prática – EMEI Cerejeira – excerto 1.....	136
Quadro 30 – Observação da prática – EMEI Cerejeira – excerto 2.....	137
Quadro 31 – Intervenção sobre os registros – EMEI Jatobá.....	145
Quadro 32 – Intervenção sobre os registros – EMEI Cerejeira.....	149
Quadro 33 – Avaliação do Felipe – Turma da Professora Violeta – EMEI Jatobá.....	163
Quadro 34 – Avaliação da Paula – Turma da Professora Alfazema – EMEI Jatobá.....	164
Quadro 35 – Avaliação das crianças – Turma da Professora Paineira – EMEI Cerejeira.....	165
Quadro 36 – Avaliação do Renato – Turma das Professoras Figueira e Eucalipto – EMEI Cerejeira.....	166
Quadro 37 – Avaliação do Jonathan – Turma das Professoras Figueira e Eucalipto – EMEI Cerejeira.....	166

## INTRODUÇÃO

*Aprendi também que se a capa for chata,  
a história pode ser legal e é divertido pegar outro livro.*

(Felipe, 5 anos – EMEI Jatobá)

Esta tese de doutorado descreve e analisa os dados obtidos por uma pesquisa que focalizou os relatórios de avaliação das crianças preparados pelas professoras de duas pré-escolas municipais (Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs), situadas na cidade de São Paulo, procurando investigar como é realizado o registro da participação das crianças nesses documentos. A pesquisa foi desenvolvida seguindo a metodologia de pesquisa-ação, tal como proposta por Michel Thiollent (2004).

No Brasil, a avaliação em educação infantil segue os princípios propostos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), revisada e alterada pela Lei 12.796 (BRASIL, 2013), cujo item I do artigo 31 define que, na educação infantil, a avaliação deve ocorrer *“mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”*.

A LDBEN (BRASIL, 1996) propõe que os professores utilizem registros para compor a avaliação das crianças. Assim, a construção dos relatórios de avaliação é uma prática comum realizada em escolas, principalmente na rede de educação infantil municipal de São Paulo. Nela, cada instituição determina a periodicidade de entrega desses relatórios aos pais das crianças: no final de cada bimestre ou no término de cada semestre, por exemplo. Cada escola também define os instrumentos de avaliação, seus critérios e procedimentos: registros, fotos, desenhos, etc., levando em consideração que a avaliação não pode resultar em fichas ou outros instrumentos que avaliem a criança em um único momento, ou no final de certo período.

O item V do mesmo artigo 31 da LDBEN/96, revisada pela Lei 12.796, acrescenta a seguinte determinação às escolas: *“expedição de documentação que*

*permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança*”. A prática da observação e as variadas formas de registros são, portanto, elementos primordiais para a elaboração da avaliação na educação infantil; no decorrer do tempo de permanência da criança na instituição, constrói-se uma documentação que irá revelar o seu desenvolvimento, desde a sua entrada, de forma processual, até a sua saída para outra escola ou para o ensino fundamental.

O documento *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009a) também orienta as instituições de educação infantil a criar procedimentos para acompanhar o trabalho pedagógico e para avaliar o desenvolvimento das crianças, sem se esquecer de utilizar a observação crítica e criativa de atividades, brincadeiras e interações das crianças no cotidiano.

É nessa perspectiva conceitual e no contexto do debate atual sobre a avaliação na e da educação infantil (DIDONET, 2012), que me situo enquanto professora de educação infantil há dezesseis anos, e na rede municipal há onze anos, na qual ocupo, há cerca de três anos, o cargo de coordenadora pedagógica. Além dessas posições, há sete anos atuo como professora do curso de graduação em Pedagogia em uma universidade particular, localizada em São Paulo. A questão da avaliação sempre provocou muitas inquietações na minha prática educacional: como realizar a avaliação contínua do desenvolvimento das crianças? Como organizar o registro escrito em relatórios e portfólios? De que forma os pais dos alunos compreendem o relatório, como interlocutores? Como incluir a participação das crianças no instrumento de avaliação?

A pesquisa que desenvolvi no Mestrado, pelo Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, de 2005 a 2007, já respondia a questões dessa natureza: seu foco foi a análise da linguagem materializada nos relatórios de avaliação de educação infantil e a proposta de construção de um relatório utilizando a argumentação.

Durante a pesquisa de Mestrado, bem como exercitando minha prática enquanto professora e coordenadora pedagógica, verifiquei que a inquietação sobre a avaliação na educação infantil não se restringia apenas à minha prática pedagógica individual. Refere-se, sim, a uma questão educacional ampla, experienciada por outros professores de educação infantil e da educação básica em

geral: a realização de relatórios de avaliação que de fato retratem o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, pude observar que há poucas pesquisas no Brasil sobre registro e avaliação na educação infantil, segundo aponta o banco de dados de teses e dissertações de mestrado da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)<sup>1</sup>.

Na minha prática de formadora de professores, tanto na rede pública, como coordenadora, quanto na universidade, como professora no curso de Pedagogia, constatei outro problema ligado ao anterior: a dificuldade de produção escrita por parte de alguns professores, tanto daqueles já formados como dos que ainda estão terminando o curso de graduação.

Este é um problema que, certamente, não atinge somente os estudantes do curso de Pedagogia, mas é uma questão mal resolvida desde a educação básica e que se inicia no ciclo de alfabetização. Segundo apontam os resultados do Indicador do Alfabetismo Funcional – INAF 2011-2012, pesquisa produzida pelo Instituto Paulo Montenegro, IBOPE Inteligência e a ONG Ação Educativa, apenas 35% das pessoas com ensino médio completo podem ser consideradas plenamente alfabetizadas no Brasil e 38% da população com formação superior têm nível insuficiente em leitura e escrita.

Todas essas questões me estimularam a aprofundar o tema no projeto de Doutorado. Inicialmente, o objeto da pesquisa foi definido como a participação da criança na avaliação, em pré-escolas da rede municipal de São Paulo, onde trabalho. A proposta inicial previa entrevistas com as crianças para que elas pudessem se autoavaliar e avaliar as atividades propostas na escola de educação infantil. Como será explicado a seguir, essa proposta acabou por ser reformulada, em função da realidade encontrada nas duas escolas onde se desenvolveu a pesquisa.

---

<sup>1</sup> Encontram-se, no banco de teses e dissertações de mestrado da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), data base de 1996 até 2012, 18 pesquisas no país, sendo 13 de Mestrado e cinco de Doutorado; cujas palavras-chaves sejam “registro – avaliação – educação infantil, entretanto, nenhuma delas investiga o registro da participação das crianças nos relatórios de avaliação. Em anexo, apresenta-se uma breve síntese dessas pesquisas.

Assim, antes de escolher o local de pesquisa, elenquei alguns aspectos que a escola deveria atender, tais como práticas pedagógicas envolvendo a participação das crianças, realização de Conselho Mirim ou Assembleias e interesse dos professores em refletir sobre o relatório de avaliação.

Este perfil de escola foi buscado na Diretoria Regional de Pirituba, onde fui recebida por uma das Supervisoras de Ensino que indicou, não uma, mas duas escolas na região, as quais visitei para apresentar o objetivo desta investigação. Por encontrar, em ambas, uma recepção positiva com relação ao desejo das professoras de participarem da pesquisa, optei por trabalhar com as duas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs, que atendem crianças de 3, 4 e 5 anos de idade.

No início do estudo, tinha a intenção de adotar uma metodologia participativa, que envolvesse a equipe das unidades em um processo de formação contínua, a princípio com foco na participação das crianças na avaliação. No entanto, desde os primeiros contatos com as equipes dessas duas unidades, percebi que seria necessário mudar os objetivos da pesquisa. Por um lado, as professoras e as coordenadoras pedagógicas das duas escolas desejavam estudar a elaboração dos registros escritos sobre as crianças. Mesmo tratando-se de unidades que adotam um currículo em que as crianças participam e atuam em decisões sobre o projeto pedagógico, e se organizam em assembleias ou conselhos mirins, verifiquei que os registros nos relatórios de avaliação partiam da descrição dos projetos e atividades, não destacando assim, em sua escrita, a participação da criança nas atividades propostas.

Nesse contexto, decidi mudar a proposta inicial, adotando como objeto de estudo a participação da criança no registro escrito do relatório de avaliação produzido pelas professoras. Desta forma, segui a proposta de pesquisa-ação elaborada por Michel Thiollent (2004, p. 16), pela qual o “*objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação*”. Nessa perspectiva, deve-se buscar uma convergência de interesses entre o pesquisador externo e os grupos envolvidos nos projetos.

A participação da criança nas atividades cotidianas e o registro dessa participação tornou-se assim o fio condutor deste estudo, que procurou investigar as

atividades realizadas com as crianças nas duas escolas, desenvolvendo uma reflexão com as professoras sobre a observação das crianças no cotidiano, procurando trazer a criança para o centro do relatório e lhes dar voz na própria avaliação, considerando os pais como interlocutores desse relatório.

Assim, o objetivo central desta pesquisa definiu-se por investigar o registro da participação das crianças nos relatórios de avaliação, em duas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs do município de São Paulo.

Buscando atingir tal objetivo, direcionei o olhar para o processo de avaliação das duas escolas de educação infantil com as seguintes questões:

- ✓ Como o relatório de avaliação é elaborado pelas professoras?
- ✓ De que forma a participação da criança nas atividades cotidianas é registrada no relatório de avaliação?
- ✓ Como as crianças podem participar da própria avaliação?
- ✓ Em que aspectos as duas escolas se diferenciam durante o desenvolvimento da pesquisa?

Esta pesquisa busca, pois, trazer contribuições para a elaboração escrita de relatórios, portfólios e outros instrumentos de avaliação que recorrem ao registro escrito, trazendo a participação das crianças nas atividades cotidianas para a produção escrita do professor. Este trabalho também procura contribuir para a reflexão do professor sobre a própria prática e o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil.

Ao longo do trabalho, verifiquei, também, a possibilidade de realizar, com as crianças, entrevistas sobre as atividades realizadas por elas na escola, o que se configurou em um exercício de autoconhecimento sobre o que gostam ou não de fazer e uma avaliação sobre o que aprenderam. Discuti, então, com as professoras, a possibilidade de realizar o replanejamento a partir da opinião das crianças sobre as atividades realizadas na escola.

Para organizar e apresentar o trabalho de pesquisa desenvolvido nas duas EMEIs, apresento, no capítulo 1, o percurso teórico adotado, abordando os seguintes tópicos: escola democrática; a participação da criança nas decisões da escola; a participação como proposta curricular; as orientações curriculares da rede municipal de São Paulo para a educação infantil; a articulação entre currículo,

projeto pedagógico e planejamento. Posteriormente, aponto as diretrizes acerca da avaliação na educação infantil no âmbito nacional e na rede municipal de São Paulo. Abordo, também, a formação contínua de professores de educação infantil, relacionando observação, reflexão e ação sobre a própria prática de registros em avaliação. Aponto os procedimentos mais utilizados em avaliação com crianças e os instrumentos de avaliação da educação infantil, desde a ficha até a documentação pedagógica apontada recentemente, em 2013, pela Lei 12.796 que altera a LDBEN/96. E a participação da criança na própria avaliação que deve estar aliada ao currículo da escola e ao planejamento.

No capítulo 2, discuto as etapas da pesquisa-ação elaboradas por Michel Thiollent (2004) para orientar as condutas adotadas na pesquisa. Especifico os procedimentos de coleta de dados, que se referem ao local, seus participantes e os procedimentos utilizados.

No capítulo 3, apresento a análise e interpretação dos dados relacionados à participação da criança nas atividades cotidianas, pelo registro da professora e na própria avaliação, opinando sobre a escola e atividades, como também o envolvimento das famílias.

No capítulo 4, verifico as contribuições da pesquisa para os participantes, os desafios encontrados e o replanejamento a partir da opinião das crianças. Assim, as professoras avaliam o caminho percorrido e projeta-se um horizonte diferente na avaliação das crianças e sua participação.

Finalizo a presente tese com as Considerações Finais, em que abordo a contribuição da pesquisa e seus possíveis desdobramentos.

## **CAPÍTULO 1 – A ESCOLA DEMOCRÁTICA, O CURRÍCULO E A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Como educadoras e educadores somos políticos, fazemos política ao fazer educação. E se sonhamos com a democracia, que lutemos, dia e noite, por uma escola em que falemos aos e com os educandos para que, ouvindo-os possamos ser por eles ouvidos também.*  
(FREIRE, 1993, p. 92)

Neste capítulo abordo as questões teóricas que fundamentam este estudo. Na primeira seção, apresento o princípio da educação democrática, que acredito, em consonância com Dewey (1959), deve ser vivenciada na escola. Discuto, ainda, alguns autores que defendem o exercício democrático e participação no interior da escola e de outras instituições sociais (TOURAINÉ, 1925/1996; FREIRE, 1996, 2001 APPLE & BEANE, 2001); a ideia de gestão democrática, segundo a Constituição Federal (BRASIL, 1988); o direito de participação da criança na sociedade e na escola desde a educação infantil, completa esse conjunto de fundamentos (ONU, 1990; BRASIL, 1990; UNICEF, 2003).

Ainda nesta seção, abordo a participação como proposta curricular, com ênfase na concepção de currículo articulado à experiência das crianças (GIMENO SACRISTÁN, 2000) e, por outro lado, como um território em disputa marcado pelas normatizações e avaliações externas (ARROYO, 2011). Discuto, também, os documentos de âmbito nacional e do município de São Paulo, pela perspectiva de currículo enquanto um conjunto de ações e experiências construídas pelos atores sociais que protagonizam a escola; o pensamento reflexivo como aspecto indispensável para a formação docente (DEWEY, 1959; SCHÖN, 1992; PÉREZ GÓMEZ, 1998; FREIRE, 1996; GIROUX, 1997); a articulação entre currículo, projeto pedagógico e planejamento; para então compreender como ocorre a avaliação.

Na segunda seção, discuto a avaliação na educação infantil e seus fundamentos legais, na esfera federal – pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), a LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996), alterada pela Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013), o

RCNEI (BRASIL, 1998a), a DCNEI (BRASIL, 2009a) –; na esfera municipal – portarias, decretos e documentos que incidiram sobre a avaliação da educação infantil a partir de 1996, tais como: a Orientação Normativa 1/04, que garante a realização de registros para o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, representando uma ruptura, do ponto de vista legal, com relação às fichas de avaliação classificatória (SÃO PAULO, 2004); e as Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas Para Educação Infantil (SÃO PAULO, 2007b) ressaltando as orientações curriculares, a observação e várias possibilidades de registro em avaliação. Na sequência, apresento discussões acerca da avaliação a partir do cenário amplo educacional e as posições de pesquisadores que contribuem com o tema. Abordo a observação e o registro que funcionam como procedimentos que auxiliam o planejamento e a avaliação (FREIRE, 1983; WARSCHAUER, 1993); os instrumentos de avaliação utilizados na educação infantil, como os portfólios, os relatórios e a documentação pedagógica que conduz ao acompanhamento do desenvolvimento das crianças, não só com relação às suas descobertas, mas também, como uma ferramenta de análise sobre a ação pedagógica (MALAGUZZI, 1999; DAHLBERG, et al., 2003; OLIVEIRA-FORMOSINHO & AZEVEDO, 2008); e, por fim, a importância de incluir a participação da criança na avaliação e o seu envolvimento no processo.

### **1.1. A escola democrática**

Para Dewey (1959), a educação possui uma função social importante para o desenvolvimento do ser humano. A escola é considerada uma instituição que conduz os indivíduos à compreensão do conhecimento científico ou complexo. Ela cria oportunidades para que cada indivíduo descubra ideias diferentes, pela interação com outros grupos.

A convivência escolar proporciona experiências importantes para o desenvolvimento do ser humano como a troca de saberes, contato com outras culturas, acesso ao conhecimento científico. No entanto, todas as escolas possuem uma determinada concepção que conduz os sujeitos a uma direção, que é regida por normas, métodos de ensino, gestão educacional e organização. Nessa

perspectiva, Dewey apresenta a concepção democrática de educação enquanto um valor que precisa ser vivenciado dentro e fora da escola.

Segundo esse autor, a democracia é mais que uma forma de governo, é uma maneira de vida associada, de experiência conjunta e dialógica. A sociedade democrática não deve aceitar a autoridade externa para orientar e dirigir as suas ações. Nessa perspectiva, a sociedade acaba criando um ambiente de participação, em que determinados grupos sociais se articulam em torno dos mesmos interesses.

Touraine (1925/1996), por sua vez, discute que a democracia pode ir além da participação, devendo ser entendida como uma ação de libertação dos indivíduos e grupos dominados pela lógica de um poder, isto é, submetidos ao controle exercido pelos “sistemas”, para os quais não passam de fontes de recursos.

Nessa direção, o educador Paulo Freire (2005) indica que a educação pode ser uma das ferramentas para libertar os indivíduos da lógica de poder que o autor denomina de opressor. A pretensão dos opressores é fazer com que os sujeitos “oprimidos” se adaptem a uma determinada situação, para, assim, exercerem o seu domínio e manterem o seu *status* de poder.

De acordo com Freire (1983), somente uma educação problematizadora, que se norteie pelo diálogo em interação com outros sujeitos e questione a situação concreta vigente e sua vertente política, faz com que os sujeitos reflitam e cheguem à tomada de consciência do poder que os domina. Segundo o autor não há ação libertadora sem reflexão crítica e conhecimento. Esse processo que implica na conscientização é que faz os indivíduos primeiramente se libertar para, então, ter uma ação transformadora da realidade.

A tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como “*objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica*” (FREIRE, 1983, p. 30).

Assim a democracia precisa estar fortalecida por sujeitos engajados pelo conhecimento, que reconheçam seus direitos e deveres e os reivindiquem pelo voto e pela participação cidadã. Entretanto, esse engajamento perpassa por uma educação que permita, além da obtenção de conhecimento, a reflexão e o processo

de conscientização dentro de uma esfera crítica, que questione e transforme a realidade (FREIRE, 1983).

Recuperando a ideia de Touraine (1925/1996), a democracia deve ir além da participação representativa, de forma equivalente na escola, verificamos que nada adianta várias pessoas participarem de uma reunião de Conselho de Escola ou de Pais, se elas não manifestarem suas ideias, opiniões, ou se elas não tiverem conhecimento suficiente que lhes permita questionar a realidade. Assim como nada adianta elas observarem e diagnosticarem um dado problema da escola (ter a tomada de consciência), mas não cobrarem das autoridades competentes a resolução daquele problema, ou verificarem as formas de ajuda e apoio.

Dewey (1959) aponta que se a escola pretende ser democrática, necessita, primeiramente, ser vivenciada pelas crianças, suas famílias, funcionários e comunidade. Nessa perspectiva, Apple e Beane (2001) explicam algumas condições centrais que precisam ser vivenciadas nas escolas democráticas, das quais destacam:

1. Comunicação de informações e livre fluxo de ideias;
2. Confiança na capacidade individual e coletiva de as pessoas resolverem os problemas;
3. Análise e reflexão crítica para avaliar ideias, problemas e políticas;
4. Preocupação com o “bem-comum”;
5. Respeito com a dignidade e os direitos dos indivíduos e das minorias;
6. Compreensão de que a democracia é um conjunto de valores que devemos viver e que deve regular nossa vida enquanto povo;
7. Organização de instituições sociais para promover e ampliar o modo de vida democrático.

A construção da escola democrática envolve, pois, a participação das crianças, professores, funcionários e comunidade. Essa participação também resulta em decisões, diálogos e conflitos, já que as pessoas não possuem a mesma opinião. Mas, guiadas por princípios e pelo bem comum, podem chegar a conclusões e tomar decisões coletivamente.

Envolver as pessoas para pensar sobre a escola e construir, juntas, a sua organização, propor o projeto político pedagógico e realizar a avaliação da

aprendizagem das crianças, requer a participação efetiva durante todo o processo. Esse é um desafio considerável, quando se reconhece que, durante muitos anos, a educação brasileira não era um direito de todos e, muito menos, se proporia a abrir a escola para a participação da comunidade.

Sob o ponto de vista legal, a Constituição Federal de 1988, capítulo III, artigo 205, garante a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. Além disso, o artigo 206 aponta para a gestão democrática, prevendo a participação da família nas decisões da escola (BRASIL, 1988). A gestão democrática também aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no artigo 3º, que reforça o que já fora colocado na Constituição Federal. Ela ainda está presente na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o PNE – Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001).

A gestão democrática possibilita a participação da comunidade, famílias, crianças e funcionários, tanto nas decisões do trabalho pedagógico, como na organização escolar e com relação à aplicação dos recursos financeiros da escola. Foi a partir daí que se constituíram algumas modalidades de participação, tais como os Conselhos de Escola ou Comissões, que surgiram no início da década de 1980 (LIBÂNEO, 2004).

Essa participação, que repercute nas ações desenvolvidas na escola, não fica centralizada, sob o controle de uma única pessoa: ela abrange uma interação dialógica, com contradições, com erros e acertos; e resulta, assim, em situações que induzem os sujeitos a compartilharem experiências democráticas. Libâneo (2004) aponta que a gestão democrática é uma atividade coletiva que implica a participação e objetivos comuns, mas depende, também, de responsabilidades individuais e de uma ação coordenada.

Se, por um lado, as escolas democráticas devem criar espaços para o exercício da democracia e da participação, por outro, a comunidade precisa estar bem informada sobre o que acontece na escola. As famílias, portanto, precisam ter informações sobre o que acontece na escola, para então tomar decisões tanto em relação à proposta escolar como na exigência e garantia de seus direitos.

O contexto da educação infantil apresenta o desafio mais complexo, se comparado a outras etapas da educação básica, que é potencializar a participação

da criança pequena nas decisões da escola, visto que ainda circulam na nossa cultura, nas práticas escolares e na sua gestão, representações sociais de criança enquanto seres menos capazes (JAMES et al., 1998).

Em instituições de Ensino Fundamental e Médio, verifica-se, muitas vezes, a presença de Conselhos de Escola e Assembleias com o envolvimento de adultos ou crianças maiores e adolescentes. O Regimento Escolar dessas instituições já prevê o processo de eleição e organização de alunos para participarem dessas atividades. Entretanto, na educação infantil, verificamos que poucas escolas possuem iniciativas parecidas, por exemplo, na organização de assembleias com crianças. Além disso, especialmente nas creches, quando se adota o atendimento via convênios com entidades privadas, a exigência legal de gestão democrática não se aplica da mesma forma.

Os valores democráticos, tais como o respeito pelos direitos e pela dignidade de todas as pessoas, por sua diversidade e seu direito de participar nas decisões que lhe afetam, devem ser aprendidos desde a infância. Somente a participação significativa e autêntica das crianças, no momento presente, repercute para a sua participação no futuro. A participação é fundamental na construção de sociedades democráticas, que, por sua vez, são importantes para a paz no mundo (UNICEF, 2003).

A seguir abordo a participação da criança nas decisões da escola.

### **1.1.1. A participação da criança nas decisões da escola: um direito e uma conquista**

Sarmiento (2007) discute a invisibilidade da infância, a partir das imagens sociais criadas sobre a infância e a criança<sup>2</sup>. Um dos aspectos de ocultação é apontado pelo autor como a invisibilidade cívica. Essa denominação se deve ao fato de as crianças estarem condicionadas às decisões dos adultos, seja na forma direta (especialmente no espaço familiar), ou sob forma institucional (no caso da escola);

---

<sup>2</sup>Vide imagens da criança pré-sociológica em James, Jenks e Prout (1998).

como consequência, as crianças estão “naturalmente” privadas do exercício de direitos políticos.

Entretanto, a participação política não se restringe ao poder do voto: o fato é que enquanto as crianças não forem vistas como atores políticos concretos, que podem dar a sua opinião, emitir sugestões, compreender e ajudar nas mudanças da escola, não haverá democracia real e plena. A democracia precisa ser vivenciada e problematizada com as crianças desde a educação infantil, para ser apreendida e expandida para outras situações que transcendem a sala de aula e a escola.

Sobre o direito de opinar e participar, a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1990), além de assegurar a sua proteção por parte do Estado, inclui a garantia de a criança ser ouvida em processos judiciais e de expressar sua opinião, a saber:

1. Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade (ONU, 1990, artigo 12).

O artigo 13º, parágrafo 1, assegura a liberdade de expressão da criança:

1. A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança (ONU, 1990, artigo 13).

Segundo esse documento, a liberdade de expressão é um direito da criança, que deve ser respeitado em todos os âmbitos sociais. E a escola pode ser um espaço para o exercício desse direito. Na escola, ela pode opinar sobre os espaços em que circula as atividades propostas, a organização de materiais, devendo ser considerada não somente a linguagem oral, mas sua expressão pelos desenhos, pinturas, escrita e outras alternativas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) confirma a garantia do direito de liberdade de expressão e opinião, bem como a participação da criança e do adolescente na vida familiar e comunitária, sem discriminação e participação da vida política, na forma da lei.

Sobre a questão da participação, o documento de âmbito mundial *The State of the World's Children* (UNICEF, 2003), cuja Conferência realizada em 2002 reuniu vários países, dentre eles o Brasil, discute a responsabilidade dos adultos em buscar as opiniões das crianças e levá-las a sério, assim como sobre a responsabilidade dos adultos em ajudar crianças e adolescentes a desenvolver suas competências para uma autêntica participação no mundo.

Além de ser uma discussão mundial, a participação das crianças também tem sido fonte de discussão em pesquisas científicas não somente em escolas, mas em outras instituições, como hospitais, tribunais de justiça, em consultas públicas para elaboração de políticas, entre outras situações (CRUZ, 2008).

Conforme aponta Campos (2008), a criança faz parte da pesquisa científica há muito tempo, principalmente na condição de objeto de estudo a ser observado e interpretado. Atualmente, o debate está centrado na condição de participante da investigação científica, ou seja, com a criança incluindo sua voz e participação.

No âmbito nacional, a Consulta sobre a Qualidade na Educação Infantil<sup>3</sup> ouviu vários segmentos que compõem as instituições de educação infantil sobre a qualidade nessa etapa da educação. As crianças também foram ouvidas como estratégia fundamental para a discussão de políticas e práticas educativas.

Com relação à participação das crianças durante a Consulta sobre a qualidade na Educação Infantil, Cruz (2008) discute a utilização de estratégias para captar as opiniões das crianças, tais como: histórias, desenhos e conversas. A pesquisa mostra a possibilidade de a criança falar sobre as suas vivências, seus desejos, seus receios. A coerência de suas falas com relação aos temas tratados evidenciam a sua competência em opinar sobre a realidade, como também demonstra a influência do contexto social e socioeconômico em suas ações.

Para Cruz (2008), a experiência de ouvir as crianças indica uma oportunidade preciosa para conhecer o que elas pensam sobre as instituições que frequentam, fornecendo, assim, elementos para superar as precariedades presentes nas creches e pré-escolas pesquisadas. E também oferece possibilidades de planejar creches e pré-escolas que respeitem mais os seus desejos e as suas necessidades.

---

<sup>3</sup> A Consulta foi realizada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, com o apoio do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e da *Save the Children - Reino Unido*, com assessoria técnica da Fundação Carlos Chagas (FCC).

A participação da criança em pesquisa científica evidencia sua competência para expressar suas ideias. Portanto, deve-se pensar em mecanismos de participação constante, de modo que esta seja autêntica e significativa no interior das instituições.

Na educação infantil, o documento *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS & ROSEMBERG, 2009) estabelece que um dos critérios para a unidade creche é o direito das crianças em desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão. Em diversos outros itens que constam desse documento, há a intenção de chamar a atenção para as necessidades e interesses infantis, estimulando os adultos a estarem atentos a suas eventuais manifestações de descontentamento ou tristeza e também abertos a seus desejos de expressão e participação.

As Assembleias e os Conselhos Escolares são mecanismos que podem ser organizados para envolver a participação das crianças em questões mais amplas que envolvem a organização da escola. Entretanto, essa participação não pode ser vista meramente como um evento, ela deve fazer parte do cotidiano pedagógico, na expressão de alguma curiosidade, no questionamento de algum fenômeno desconhecido, na escolha de um livro de história que a criança pretenda levar para sua casa, na expressão de opinião sobre alguma situação em conjunto com os colegas, na oportunidade de criar uma história de sua autoria, na própria avaliação das atividades ou de sua aprendizagem.

Em 2003, na prefeitura municipal de São Paulo, durante a gestão da prefeita Marta Suplicy, houve a implantação do Orçamento Participativo Criança (OP-Criança) uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e o Instituto Paulo Freire. Essa ideia já havia sido vivenciada em 2001, mas faltava incluir a participação das crianças.

O OP-Criança funcionava da seguinte forma: a partir de Assembleias, que ocorreram nas escolas de Ensino Fundamental I e II, com crianças e adolescentes, eram decididas as prioridades para a educação e para a cidade. Os alunos elegiam por votação delegados de todas as séries e posteriormente dois por escola, para representarem suas ideias e propostas nas coordenadorias de educação (Sub-Prefeituras) e nas plenárias da Prefeitura (ANTUNES, 2004).

Atualmente, embora a prefeitura municipal de São Paulo tenha abandonado a proposta OP-Criança após a gestão da ex-prefeita Marta Suplicy, em 2004, encontramos na rede de ensino algumas escolas que ainda promovem assembleias com seus alunos. As EMElS onde esta pesquisa foi realizada se inspiraram no OP-Criança para a realização de Conselhos Mirins ou Assembleias com as crianças.

Uma iniciativa atual que aborda a participação da criança, publicada pela ONG Ação Educativa (2013), é um guia que propõe discutir a participação de crianças e adolescentes nas políticas públicas e, em especial, na construção e revisão de Planos de Educação. A publicação inclui orientações e cuidados a serem considerados em processos voltados a estimular a participação de crianças e adolescentes, além de um conjunto de experiências participativas desenvolvidas no país. Apresenta sugestões de atividades a serem desenvolvidas de forma permanente por educadores e educadoras sobre o Plano de Educação (AÇÃO EDUCATIVA, 2013).

Nessa direção, deve-se reconhecer que, além de possuir direito de expressar suas ideias e opiniões, a criança precisa ser ouvida, de modo que sua opinião seja considerada pelo adulto, para então efetivar a sua participação em todos os setores da sociedade, incluindo a escola.

A educação infantil pode, pois, criar espaços e desenvolver essa participação que repercute nas escolhas, no desenvolvimento das brincadeiras e na liberdade de criarem diferentes formas de ver o mundo.

### **1.1.2. A participação como proposta curricular**

Arroyo (2011) considera que o currículo, núcleo central e mais estruturado da escola, é um território em disputa. Por isso, ele é cercado por normativas, diretrizes, carga horária, estrutura, configurando uma política e suas relações de poder.

Outro indicador da importância atual do currículo, segundo Arroyo (2011) está na ênfase sobre a avaliação. Estamos vivenciando políticas oficiais nacionais e internacionais que avaliam o currículo que é tratado na sala de aula, em cada turma, em cada escola e em cada Estado.

Sendo o currículo uma área em destaque por conta do uso intensivo e um território em disputa pelo aumento de índices e resultados de avaliação, torna-se necessário considerar a especificidade da educação infantil nesse contexto, pois ela precisa consolidar sua proposta curricular e seus próprios instrumentos de avaliação: relatórios, portfólios, documentação pedagógica. Para isso, os documentos de âmbito nacional oferecem orientações e alternativas relevantes, para se pensar em uma escola que tenha a sua própria proposta curricular e considere aspectos culturais e regionais, documentos esses fruto do intenso debate nacional sobre essas questões durante as últimas décadas.

Sabe-se que os documentos sozinhos não garantem um atendimento que respeite os direitos das crianças, como também não garantem a construção de um currículo que corresponda à consolidação desses direitos e uma aprendizagem significativa para as crianças, mas assumem um passo importante e ainda recente para construção da educação infantil brasileira.

Atualmente, a educação infantil representa a primeira etapa da educação básica brasileira (BRASIL, 1988; 1996); e um direito, todas as crianças de 0 a 5 anos podem frequentar instituições de cunho educacional.

Sobre a garantia da conquista de um direito, Cury (2002) aponta que, no caso do Brasil, onde sempre teve uma forte tradição educacional elitista, a declaração de um direito é muito significativa por assegurar às camadas populares o acesso ao bem social, nesse caso, à educação.

O autor ainda afirma que a educação como direito pode se converter, na prática, como *“uma arma não violenta de reivindicação e participação política”* (CURY, 2002, p. 261). A reflexão e o acesso ao conhecimento enquanto patrimônio cultural leva as pessoas a pensarem sobre a sociedade e sobre si mesmas, podendo ser uma “arma” de reivindicação e participação no cenário político.

Além de a educação infantil ser um direito de todas as crianças, há, também, a necessidade de definir critérios para um atendimento de qualidade, que não represente riscos ao desenvolvimento infantil e não atente contra seus direitos básicos. O documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), procura especificar critérios que correspondem a práticas concretas adotadas no trabalho

direto com as crianças, tendo seus direitos como eixo. Mesmo não sendo uma proposta curricular, eles oferecem subsídios para pensar na criação de currículo voltado para uma escola que respeite a criança, sua infância e os profissionais que trabalham nela.

Após a homologação da LDBEN (BRASIL, 1996), o primeiro documento de âmbito nacional que discutiu o currículo na educação infantil foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998a). O referencial foi elaborado por diversos educadores e estudiosos da área, sob a coordenação da Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Em sua bibliografia encontram-se referências de documentos oficiais brasileiros, propostas curriculares estaduais, propostas curriculares municipais, propostas curriculares internacionais e obras de diversos autores nacionais e estrangeiros. Seus três volumes (I - Introdução; II - Formação Pessoal e Social; e III - Conhecimento de Mundo) foram publicados em 1998 e se apresentam como guia de orientação, além de servirem como base para discussões entre os profissionais de ensino e para a elaboração de projetos educativos.

O volume I introduz concepções básicas dos RCNEI para a Educação Infantil, tais como: a questão do educar e do cuidar; o perfil profissional do professor; a organização do ambiente, etc.

O volume II, denominado *Formação Pessoal e Social*, trata de Identidade e Autonomia da criança. Nele encontram-se concepções de infância, conceitos sobre o desenvolvimento infantil, conteúdos a serem trabalhados para a formação da identidade e autonomia com a faixa etária de 0 a 6 anos. Também são explicitadas orientações gerais ao professor sobre cuidado e organização do espaço escolar.

O volume III, denominado *Conhecimento de Mundo*, aponta os eixos de trabalho que orientam as áreas de conhecimento. Os RCNEI consideram essas áreas como diferentes linguagens a serem trabalhadas na Educação Infantil: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, e Matemática.

Os volumes II e III delineiam propostas pedagógicas para a composição de uma base Curricular para a Educação Infantil, dividida em formação pessoal e conhecimento de mundo.

Mesmo pautados na LDBEN 9394/96, os RCNEI (BRASIL, 1998a) não assumem obrigatoriedade nas escolas, por conta da autonomia dos entes federados; nem se dispõem a discutir questões como teorias de aprendizagem, formação de professores, abuso sexual, violência nas escolas. Sua contribuição aos profissionais de educação infantil se apresenta da seguinte forma:

Se por um lado, o Referencial pode funcionar como elemento orientador de ações na busca de melhoria de qualidade da educação infantil brasileira, por outro, não tem a intenção de resolver os complexos problemas dessa etapa educacional. A busca da qualidade do atendimento envolve questões amplas ligadas às políticas públicas (...) (BRASIL, 1998a, vol. I, p. 14).

O documento se evidencia, portanto, como um guia de orientação para os sistemas de ensino ou para as escolas na elaboração de seus projetos educativos. Foi distribuído em todo território nacional e as escolas utilizam-no de diversas formas com variadas interpretações, desde a visão de um modelo ideal a ser seguido até um documento burocrático a ser reproduzido apenas nos Projetos Pedagógicos sem relação com a prática.

Cerisara (2002) aponta algumas críticas com relação aos RCNEI (BRASIL, 1998a), dentre elas: a forma prematura de sua elaboração, uma vez que persistia a necessidade de amadurecimento da área antes de discutir um “referencial curricular”; e o fato de terem sido elaborados antes da formação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 1999, pelo Conselho Nacional de Educação.

Em 1999, foi publicada a primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), que foi revisada em 2009 e publicada após audiências públicas que envolveram todos os estados do país, com o seguinte propósito:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer (BRASIL, 2009a, p. 03).

A versão final do documento traz, ainda, a seguinte definição de currículo para a Educação Infantil:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (BRASIL, 2009a, p. 06).

Com tal orientação, o currículo deve articular os saberes do patrimônio cultural e científico aos saberes das crianças, dentro de uma matriz histórica e cultural. Essa proposta rompe a visão técnico-linear de currículo, que pressupõe um conjunto de disciplinas com conteúdos aprisionados em uma grade curricular sem considerar a cultura e o contexto social (ABRAMOVICZ, 2006).

A professora Maria Carmem Barbosa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS - realizou, em 2009, um relatório de pesquisa denominado Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil. A intenção foi levantar questões que parecem pertinentes para elaboração de guias curriculares, isto é, procurar evidenciar o que já se viabilizou sobre o tema Currículo na Educação Infantil.

Entre vários outros aspectos, a pesquisa aponta que, nas práticas da educação infantil, há propostas curriculares pautadas na programação de atividades, nas listas de conteúdos a serem transmitidas para as crianças de forma técnica e fragmentadas, de acordo com as idades. Alguns currículos analisados utilizam como referência o modelo das disciplinas do ensino fundamental e propostas curriculares que têm como eixo as datas comemorativas (BARBOSA, 2009).

Por outro lado, as DCNEI (BRASIL, 2009a), ao enfatizarem o conjunto de práticas ocorridas na escola que possam articular com as experiências das crianças, trazem a ideia de que a criança está no centro da proposta, assim como a sua interação com outros colegas e educadores.

De acordo com Gimeno Sacristán (2000), a ênfase à criança e ao processo educativo é o princípio que apoia a concepção de currículo atrelado à experiência

dos alunos, nas instituições escolares. Esse foco na experiência dos alunos pode provocar algumas consequências importantes:

- a) Se o currículo é fonte da experiência, torna-se necessário analisar as condições ambientais que afetam tal experiência.
- b) As experiências e seus efeitos ora podem ser planejadas, ora podem ser incontroladas. Devem ser planejadas na ação.
- c) Os processos que se desenvolvem na experiência escolar possuem relevância; os métodos adequados justificam os processos. A escolha dos métodos recai na competência do professor.

Ainda sobre a importância de se considerar a experiência da criança, Gimeno Sacristán (2000) identifica o desafio da escola em conectar as experiências das crianças, levando-as à complexidade necessária para envolvê-las com os conhecimentos e com a cultura elaborada, que é necessária para a vida em sociedade. Essa aproximação entre a experiência e o conhecimento já era uma ideia defendida por Dewey (1967 apud Gimeno Sacristán 2000, p. 42). Em suas palavras:

quando se concebe a educação no sentido da experiência: tudo o que pode se chamar estudo, seja aritmética, história, geografia ou uma das ciências naturais, deve ser derivado de materiais que a princípio caíam dentro do campo da experiência vital ordinária.

A concepção de experiência defendida por Dewey (1971) pode ser compreendida a partir do funcionamento orgânico, na tentativa de o ser humano conhecer o mundo e esboçar reações que nem sabe que tem (fome, sede, dor): é a experiência que, quando refletida, leva à aquisição de conhecimento e ao exercício consciente de suas ações.

As DCNEI (BRASIL, 2009a), referindo-se ao conjunto de práticas que buscam articular as experiências das crianças ao conhecimento científico-cultural, indica a possibilidade de conexão da escola com a vida das crianças, despertando o interesse em aprender e buscar explicações para suas indagações.

Outro aspecto que marca as DCNEI é a visão de criança a ser contemplada no âmbito da educação:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2009a, p. 6-7).

Essa concepção de criança “ator social”, com suas experiências no centro do planejamento, vem ao encontro de discussões e pesquisas acerca do protagonismo infantil nas atividades cotidianas das creches e pré-escolas (cf. EDWARDS et al., 1999, JAMES et al., 1998; SARMENTO, 2007; FARIA et al., 2002; entre outros pesquisadores).

Nessa perspectiva, a criança não é vista como objeto passivo e reprodutor da cultura do adulto: a criança, além de absorver a cultura do adulto, também a transforma, sendo possível observar, em recentes pesquisas realizadas com crianças, a compreensão de uma cultura da infância.

Discutir a concepção de criança na esfera do currículo, da avaliação, do projeto e de todo trabalho pedagógico torna-se importante para guiar ações que ocorrem dentro da escola. Dessa forma, se a criança e suas experiências são o centro do planejamento curricular, não faz sentido algum criar projetos ou atividades que não correspondam ao seu interesse e não motivem sua participação.

### **1.1.3. O currículo na Educação Infantil: proposições da rede municipal de São Paulo**

No âmbito municipal, a prefeitura da cidade de São Paulo elaborou, em 2007, o documento *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a educação infantil*. Trata-se de um aprofundamento de diretrizes para o trabalho pedagógico, apresentadas na publicação *Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, Creches e EMIs da cidade de São Paulo* (SÃO PAULO, 2006) e outras concepções e práticas pedagógicas trabalhadas no

“Programa Rede em Rede”<sup>4</sup> que, desde 2006, desenvolveu formação continuada de coordenadores pedagógicos de CEIs, EMEIs e EMEEs.

O documento se apresenta com os seguintes objetivos: servir de referência para o trabalho dos professores, subsidiar cada professor na estruturação de um programa de atividades para as crianças de sua turma, intensificar a articulação dos CEIs, creches, EMEIs e EMEEs, hoje integrados à rede municipal de ensino, em torno de diretrizes comuns e de um conjunto de aprendizagens que podem ser promovidas com cada grupo de crianças, de modo a dar continuidade às experiências das crianças em seu processo educacional e criar comunicação com as famílias (SÃO PAULO, 2007b).

As Orientações Curriculares propõem um currículo que integre todas as experiências e vivências da unidade escolar que promovam aprendizagens, pressupondo a ideia de construção coletiva e social. Explicitam, assim, a definição: “*currículo é o conjunto de experiências, atividades e interações disponíveis no cotidiano da unidade educacional e que promovem as aprendizagens das crianças*” (SÃO PAULO, 2007b, p. 27).

Aparece, novamente, o currículo como articulador das experiências, direcionando, especificamente, para a *experiência que promove as aprendizagens*, sendo que estas se dividem em campos de experiências e expectativas de aprendizagens a serem proporcionadas na educação infantil municipal.

Nas Orientações Curriculares, ainda se discute a interação entre criança e adulto, o brincar enquanto eixo principal da educação infantil, a relação indissociável entre o cuidar e o educar, a mediação do professor no processo de ensino-aprendizagem. O documento também se divide por campos de experiências, que não são lineares e estanques; eles se articulam a partir da iniciativa e curiosidade infantil e do modo próprio da criança pequena criar significações sobre o mundo, cuidar de si e aprender sobre si mesma. São eles:

- a. Experiências voltadas ao conhecimento e cuidado de si, do outro, do ambiente.
- b. Experiências de brincar e imaginar.
- c. Experiências de exploração da linguagem corporal
- d. Experiências de exploração da linguagem verbal.

---

<sup>4</sup> O Programa Rede em Rede foi finalizado em 2012.

- e. Experiências de exploração da natureza e da cultura.
- f. Experiências de apropriação do conhecimento matemático
- g. Experiências com a expressividade das linguagens artísticas  
(SÃO PAULO, 2007b, p. 42).

Com relação ao trabalho a partir das experiências das crianças, Pinazza (2007) baseando-se em Dewey alerta que na educação infantil, o trabalho experimental não pode ser confundido com atividades meramente utilitárias e imediatistas. Trata-se de atividades que promovam experiências inteligentes, com fatos, instrumentos e objetos do ambiente, em uma organização progressiva de informação, por meio da experimentação.

A concepção contemporânea de currículo é polissêmica, com diversos significados, vista como uma construção em processo. Diferentes dimensões iluminam essa concepção: currículo enquanto artefato que dialoga com diferentes culturas, o currículo enquanto prática social mediada pelo conhecimento, o currículo dentro de um processo histórico e político embasado por intencionalidades. Todas essas questões apontam para a construção de uma identidade não como algo cristalizado, mas em um processo que reafirma as práticas culturais consagradas e as transforma (ABRAMOVICZ, 2006).

No entanto, embora atualmente se discutam diversos significados de currículo, no cotidiano de muitas práticas, encontramos ainda um currículo cuja ênfase está na aquisição de conteúdos superficiais e que não correspondem aos interesses e curiosidades imediatas do universo infantil.

Barbosa e Horn (2007) alertam que na educação infantil é possível encontrar explicações não científicas e empobrecedoras do mundo; essa forma de se dirigir às crianças parte do pressuposto de que, apenas porque elas são pequenas, não conseguem entender aprendizagens complexas.

No âmbito geral, os documentos nacionais apontam que o currículo deve emergir articulado com as vivências das crianças e o conhecimento sistematizado; para isso é fundamental que as crianças tenham experiências não só fora da escola, mas dentro desta, que incentivem a sua curiosidade e aprendizagem.

Para subsidiar a curiosidade e a aprendizagem, torna-se necessário alinhar o ensino com a pesquisa. Para que as crianças tenham acesso ao patrimônio científico-cultural, temos que garantir que os educadores também o tenham.

Para avançar, pois, na construção de um currículo que possa integrar a criança, suas experiências e aprendizagem, podemos direcionar o olhar para a organização do trabalho pedagógico. Mas, como tornar visíveis as curiosidades das crianças? De que forma podemos ouvir e planejar certas ações que possam se transformar em aprendizagem significativa?

Especificamente, as escolas de educação infantil da prefeitura da cidade de São Paulo realizam o trabalho pedagógico a partir de projetos. Os temas podem surgir da necessidade da comunidade, na qual a escola está inserida, do interesse das crianças ou dos adultos. A seguir, procuro verificar a possível articulação entre currículo, projeto pedagógico e planejamento.

#### **1.1.4. A articulação entre currículo, projeto pedagógico e planejamento**

O trabalho com projetos abre a possibilidade às crianças de aprender os diferentes conceitos construídos na história da humanidade de modo relacional e não fragmentado, propiciando-lhes desenvolver múltiplas linguagens a partir da própria curiosidade e investigação.

Os projetos desenvolvidos com as crianças em Reggio Emilia, no norte da Itália, sob a inspiração de Loris Malaguzzi (1999), têm sido bastante divulgados no Brasil. Sobre esse trabalho, Rinaldi (1999), uma colaboradora da proposta, aponta que o projeto implica em aventura e pesquisa, cujo tema pode iniciar por meio da sugestão de um adulto, da ideia de uma criança, ou a partir de um evento ou situação inesperada.

Nessa perspectiva, o planejamento é concebido como um método de trabalho nos quais professores apresentam objetivos gerais. Ao invés de formular objetivos específicos, eles levantam hipóteses sobre o que poderia acontecer, com base em seu conhecimento, no das crianças e em experiências anteriores. Os objetivos são adaptáveis às necessidades e interesses das crianças, podendo ser incluídos durante o projeto. Os professores também podem interferir e traçar novas metas, à medida que o trabalho avança. A autora define esse trabalho como um “currículo emergente”, pois é planejado e construído a partir dos interesses das crianças (RINALDI, 1999).

No contexto da educação infantil brasileira, Ostetto (2000) discute que o trabalho pedagógico é compreendido na ação de prever, fazer, registrar e avaliar, para então seguir o planejamento e replanejamento de acordo com o movimento, os desejos e as necessidades do grupo. Dessa maneira o professor acaba tendo uma atitude crítica diante da própria prática.

Os projetos podem emergir de situações significativas e concretas da vida das crianças, devendo ajudá-las a lidar com um mundo de significados, em constante interação com outras pessoas: crianças e adultos. O planejamento é constantemente ajustado às situações que vão surgindo e o seu registro é um dos principais instrumentos de trabalho para avaliar e replanejar cada projeto.

Para tornar visíveis as curiosidades das crianças, devemos ouvi-las, como também planejar situações para que possam expressar suas ideias, suas emoções e aprender pela interação social. O currículo baseado em projetos traz essa possibilidade, pois as indagações dos sujeitos envolvidos irão desencadear ações de investigação e troca de saberes.

Na próxima seção, discuto questões que envolvem os fundamentos legais que foram sendo construídos ao longo da história da educação infantil, no sentido de tornar o processo de avaliação mais adequado aos propósitos da escola democrática.

## **1.2. A Avaliação na Educação Infantil**

De acordo com Hoffman (1996), a avaliação na Educação Infantil sofreu influência e também absorveu o modelo seletivo do Ensino Fundamental. Ela constata, em suas pesquisas, inúmeros casos de crianças “reprovadas” na pré-escola. Nessa direção, as escolas que ofereciam o Ensino Primário (1ª a 4ª série) realizavam testes para verificar se a criança de 6 anos estava “preparada” para cursar a primeira série, preparo esse que implicava reconhecimento de algumas letras, exercício de coordenação motora, escrita do nome etc.

Na segunda metade do século XIX, surgiu na Europa – e foi trazido ao Brasil pela influência europeia e americana – o Movimento da Escola Nova, cuja concepção pedagógica reagia contra os métodos tradicionais de ensino, e centrava

a atividade educativa na criança, de acordo com suas necessidades, seus gostos, interesses pessoais, etc. (MONTEIRO, 2005). Dessa forma, emergiram debates e discussões acerca das instituições infantis e de como se organiza o seu ensino.

Junto com o Movimento da Escola Nova ressurgiram as discussões da pedagogia da infância de Froebel, que pressupõe a criança como ser criativo e propõe a educação pela autoatividade e pelo jogo. Na mesma direção, destacaram-se: a organização dos centros de interesse de Decroly, a criação de um contexto estimulador para o desenvolvimento infantil de Montessori e outros estudos centralizados na criança pequena.

Ao longo desses anos, a educação infantil brasileira construiu a sua história e identidade como primeira etapa da educação básica brasileira e trouxe discussões e estudos acerca do planejamento, currículo e avaliação.

A avaliação específica para a educação infantil adquiriu amparo legal somente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), cujo Artigo 31 especifica que

[n]a educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996, Seção II).

Do ponto de vista legal, esse é um importante avanço para discutir os “vestibulinhos” que muitas escolas privadas utilizavam para verificar se a criança iria “acompanhar” o primeiro ano do ensino fundamental de determinada escola, além de colocar em debate a observação, o registro e o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, para assim, constituir a avaliação.

Após dezessete anos da promulgação da LDBEN, ela foi revisada e alterada pela Lei nº 12.796, de 2013, instituindo a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade.

O artigo 31, que era composto por apenas um único parágrafo, após a Lei nº 12.796, sofreu alterações e acréscimo de cinco incisos, dos quais, dois se referem diretamente à avaliação na educação infantil, a saber:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

O registro e o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, sem a finalidade de promoção para o Ensino Fundamental, já estava presente na primeira redação da LDBEN em 1996. Devido à obrigatoriedade da educação básica a partir de 4 (quatro) anos, as alterações desse artigo ocorreram com relação ao controle da frequência, ao estabelecimento da carga horária e à expedição de documentação que *permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança*.

Para atender a essas orientações legais, as escolas deverão expedir documentação para atestar os processos de aprendizagem; contudo tal medida não significa uma simples expedição de atestado de conclusão de curso, mas implica que as escolas mobilizem instrumentos de avaliação e registro sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Por outro lado, a legislação não especificou o tipo de documentação a ser emitido. Se esse inciso for analisado pela secretaria e direção escolar de forma isolada, sem a orientação de outros documentos mais esclarecedores, como as DCNEI (BRASIL, 2009a), esse documento pode ser compreendido e emitido pelas escolas como fichas de avaliação, boletim escolar, parecer descritivo, relatório, portfólio, etc.

Necessário se faz, portanto, que as escolas e as secretarias de educação atentem para os RCNEI (BRASIL, 1998a) e as DCNEI (BRASIL, 2009a), que oferecem orientações para a organização dessa documentação em avaliação. Como

exemplos a serem considerados, de experiências práticas e análise teórica sobre a organização dessa documentação, há artigos publicados por Malaguzzi (1999) a partir de pesquisas italianas realizadas em Reggio Emilia, e estudos de Oliveira-Formosinho (2007) sobre escolas em Portugal.

Nos RCNEIs, a avaliação é abordada na introdução e no final de todas as áreas de conhecimento, o que demonstra reconhecimento da importância desse assunto. A concepção adotada também é explícita:

Neste documento, a avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços nas aprendizagens das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo (BRASIL, 1998a, vol. I, p. 59).

Tanto na LDBEN (BRASIL, 1996) como nos RCNEIs (BRASIL, 1998a), o destaque é para a avaliação contínua, visando ao acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, ideia defendida por vários estudiosos do assunto, tais como Luckesi (1994), Perrenoud (1996), Esteban (2003). No entanto, nos documentos oficiais, os conceitos são apresentados de forma muito ampla, possibilitando interpretações que permitem grande variedade de procedimentos avaliativos. Assim, podem ainda ser encontrados, nas escolas, registros descritivos de aspectos comportamentais da criança, classificação sobre o que a criança sabe ou não fazer, julgamento de valor (aluno briguento, obediente, caprichoso etc.).

Analisando o trabalho desenvolvido nas instituições de educação infantil pela abordagem ergonômica<sup>5</sup>, deve-se reconhecer que o trabalho realizado pelo professor é regido por prescrições (SOUZA E SILVA, 2004). Nessa perspectiva, Amigues (2002) aponta que as prescrições são geralmente formuladas obedecendo a uma hierarquia (governo, estudiosos, pesquisadores de universidades) e

---

<sup>5</sup>A abordagem ergonômica surgiu na Grã-Bretanha, em 1947, com a finalidade de instruir o homem no manuseio de equipamentos bélicos pelo uso de manuais e com o objetivo de adaptar o homem ao trabalho. Dessa forma, surgiu o termo *ergonomia situada* ou *ergonomia da atividade* (SOUZA E SILVA, 2004). Levada para a França, a concepção de *ergonomia* começa a ser desenvolvida no meio educacional, por pesquisadores como René Amigues, Daniel Faïta, Yves Clot. Na trilha dos franceses, são realizadas pesquisas no Brasil pelo grupo ATELIER, sob orientação de Souza e Silva.

mantendo certo distanciamento do trabalho realizado efetivamente pelo professor. Com isso, o professor acaba utilizando instrumentos fabricados por outros que não ele próprio: manuais escolares, fichas de avaliação, relatórios de avaliação, portfólios, etc.

Para ter envolvimento dos professores nos instrumentos de avaliação, porém, é imprescindível que ele participe na sua escolha, discuta a sua elaboração, baseando-se nos registros das situações de ensino-aprendizagem. Caso contrário, a finalidade da avaliação ficará restrita a fins burocráticos, limitando a sua importância educativa, como se fosse mais um documento escolar a ser entregue aos pais.

As DCNEI apontam que as instituições de Educação Infantil são responsáveis pela criação de instrumentos de avaliação do trabalho pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem das crianças, conforme a seguir:

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

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

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

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

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

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

Segundo as DCNEI (BRASIL, 2009a), portanto, a avaliação é um instrumento de reflexão que proporciona ao professor analisar elementos que contribuem ou dificultam as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento e, então, fortalecer ou modificar a situação de modo a efetivar o Projeto Político-Pedagógico de cada instituição. Orientam, também, para a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.).

Nesse percurso, as DCNEIs propõem avanços acerca dos instrumentos que podem ser utilizados em avaliação na educação infantil, aspectos estes não contemplados nos documentos anteriores. Outros itens tornam-se fonte de investigação para profissionais da área, como a observação, o registro, os recursos tecnológicos (foto, filmagem) que podem compor a avaliação, desde que estes últimos sejam comentados pelo professor.

A criação de estratégias para acompanhar os momentos de transição vividos pela criança entre diferentes etapas da educação básica ou entre diferentes instituições reafirma-se pelo que dispõe a Lei nº 12.796, de 2013 que altera a LDBEN, ao exigir uma documentação que mostre de fato o desenvolvimento e a aprendizagem da criança na escola de educação infantil e que poderá ser exigida pela escola de ensino fundamental.

Dessa forma, avaliação na educação infantil revela-se um assunto crucial para se discutir na área, já que os registros servirão como fonte de comunicação e acompanhamento das aprendizagens, descobertas e intervenções vividas pelas crianças, tornando-se evidente e necessário trazer para dentro da escola as seguintes questões: De que forma esses registros são realizados? Como os professores observam as crianças? Em quais momentos ocorrem essas observações? Dentro da própria unidade escolar, esses relatórios circulam entre os professores? Para quê serve a avaliação?

As famílias aparecem, no inciso IV, como interlocutores principais da avaliação, uma vez que está prevista “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” (BRASIL, 2009a).

Para que as famílias conheçam o trabalho é necessário promover a sua compreensão sobre o instrumento de avaliação e refletir sobre o modo de organização e a linguagem pedagógica utilizada pelo professor, visto que, pesquisas como a de Colasanto (2007) apontam que o professor costuma utilizar termos técnicos da área pedagógica, tais como “a criança faz garatuja”, “a criança precisa de ajuda psicomotora”. Esses termos prejudicam a compreensão da família com relação ao desenvolvimento da criança e desestimulam a leitura dos relatórios de avaliação pelos pais.

Trazer a família e a comunidade para participarem do processo de ensino-aprendizagem das crianças, bem como para serem interlocutores da avaliação, de modo a estarem aptos para opinar sobre o desenvolvimento da criança em casa e na escola, ainda é um desafio a ser alcançado, não só nas escolas de educação infantil, mas em todas as escolas.

Outro documento que conta com a participação da família na avaliação da escola como um todo, são os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b), os quais foram formulados a partir dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006). Os Indicadores propõem uma discussão que transcende a avaliação das crianças e do processo de ensino-aprendizagem, pois eles se projetam para a autoavaliação das instituições de educação infantil, por meio de um processo participativo que envolve toda a comunidade.

A avaliação da escola enquanto instrumento para discutir a qualidade em educação é um assunto explorado em outros países, como na Itália, Espanha, Portugal e Reino Unido. No Brasil, conforme apontam os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b), esse processo avaliativo deve ser participativo e aberto, possibilitando a reflexão e a definição de um caminho próprio para aprimorar o trabalho realizado pelas instituições.

Para tanto, foram elaborados sinalizadores de qualidade com relação a aspectos importantes da realidade da educação infantil e que irão funcionar como indicadores com a proposta de não apenas nortear as discussões acerca do trabalho realizado, como também o seu aperfeiçoamento.

Os documentos de âmbito nacional apontam para uma avaliação participativa, democrática, na busca de estratégias que proporcionem um olhar crítico sobre o processo do ensino-aprendizagem e, por meio da interação dos sujeitos envolvidos, ajudem a todos a propor ações que permitam ganhos de qualidade nesse processo.

A seguir, passo a verificar as orientações dos documentos do município de São Paulo, contexto desta pesquisa.

### **1.2.1. A Avaliação no Município de São Paulo, após LDBEN 9394/96**

Ao longo de seus 79 anos, desde que em 1935, Mário de Andrade, então Diretor do Departamento de Cultura da cidade, criou os primeiros parques infantis, a educação infantil municipal passou por várias transformações durante sucessivas gestões e planos de governo, que deixaram suas “marcas” nas instituições de educação infantil.

Os parques infantis, que atendiam crianças de 3 a 12 anos, foram sucedidos pela rede de EMEIs, que funcionavam em dois e até 3 turnos diários, recebendo crianças de 4 a 6 anos de idade. Somente no início dos anos 2000, conforme já definia a legislação educacional a partir da LDBEN (BRASIL, 1996) é que as creches, anteriormente subordinadas à Secretaria de Bem Estar Social, foram transferidas para a Secretaria Municipal de Educação. A rede de creches compõe-se de estabelecimentos diretamente administrados pelo poder público – creches diretas -, por prédios construídos pela prefeitura, mas administrados através de convênios por entidades privadas sem fins lucrativos – creches indiretas – e por unidades de entidades privadas sem fins lucrativos que estabelecem convênios com o município - creches conveniadas -, na terminologia da municipalidade. Nos anos 2.000, as creches passaram a atender somente a faixa etária de 0 a 3 anos e 11 meses (anteriormente, atendiam a faixa de 0 a 6 anos). Atualmente, a rede de educação infantil municipal atende mais de 400 mil crianças, em 2.140 unidades.<sup>6</sup>

Ainda assim, o déficit de vagas é significativo: mais de 120 mil crianças encontravam-se inscritas na lista de espera oficial do município no primeiro semestre de 2014. Esse problema se reflete no cotidiano das instituições, nas quais talvez a quantidade de criança por adulto seja o aspecto que mais desafia a avaliação.

Os convênios com entidades filantrópicas já existiam em São Paulo antes da Constituição de 1988, a qual continuou a prever o repasse de recursos públicos para entidades privadas na educação. Conforme indica pesquisa realizada por Campos, Rosemberg e Ferreira (1993/ 2006), as entidades comunitárias eram mais numerosas na cidade do que nos outros municípios, devido à pressão da sociedade civil e às políticas adotadas pelo órgão Municipal do Bem-Estar Social, que ao longo

---

<sup>6</sup> Dados coletados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>  
Acesso em 10/04/2014.

dos anos garantiram repasses mensais de recursos financeiros às creches conveniadas, baseados em valores per capita bem acima dos adotados por outros municípios e demais órgãos estaduais e federais.

As EMEIs possuem, em sua maioria, classes com 35 crianças, conforme a portaria de matrícula para o ano letivo de 2013, nº 5.741 publicada no DOC de 20/10/2012, página 15;

Art. 23 – Observada a demanda local, as turmas nas Emeis deverão ser formadas na seguinte proporção:

- infantil I – 30 crianças;
- infantil II – 30 crianças.

Parágrafo Único – Respeitada a capacidade física das salas, as turmas de Infantil I e II poderão ser formadas com, até, 35 alunos.

A quantidade de crianças influencia, não só as condições de realização da avaliação, mas também o modo como os professores planejam as atividades, como observam as crianças, nas intervenções, na escuta de suas fala, entre outros aspectos. Por outro lado, o desejo de uma educação infantil de qualidade faz com que muitos profissionais desenvolvam estratégias para observar, registrar e trabalhar com as crianças, mesmo em classes numerosas.

Analisando os documentos oficiais municipais, após a promulgação da LDBEN 9394/96, a questão da avaliação das crianças por meio de registros e observações do professor passou a ser incorporada nas publicações oficiais do município de São Paulo, em 2001, durante o início da gestão da ex-prefeita Marta Suplicy. Essa gestão trouxe a publicação anual da Revista Educação, que buscava problematizar e articular experiências das escolas da rede municipal, tendo como mediador principal a Secretaria Municipal de Educação.

No geral, essas revistas trazem reflexões com relação ao protagonismo infantil, o trabalho com as múltiplas linguagens, a importância do brincar no cotidiano das crianças e a prática de registros para acompanhar as aprendizagens e o trabalho do professor.

Em 2004, ocorreu a publicação da Orientação Normativa 1/04 – SME *Construindo um Regimento da Infância*, considerando o Parecer do Conselho Municipal de Educação nº 29/04, sendo dirigida às Unidades Educacionais de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo. Essa normativa trouxe considerações importantes para a educação infantil, acerca da concepção de

criança, escola, currículo, avaliação, como também tratou das atribuições dos funcionários públicos.

Visando a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil, defende-se uma concepção de criança que, desde o nascimento, é produtora de conhecimento e de cultura, a partir das múltiplas interações sociais e das relações que estabelece com o mundo, influenciando e sendo influenciada por ele, construindo significados a partir dele (SÃO PAULO, 2004).

Com relação, especificamente, à avaliação na educação infantil municipal, é possível verificar a sua discussão no decorrer do documento. Nas Atribuições do Professor de Educação Infantil, o inciso VIII ressalta a elaboração de relatórios, observação e o registro, a saber: *“VIII- Observar as crianças durante o desenvolvimento das atividades, procedendo ao registro, mediante relatórios que constituam uma avaliação contínua dentro do processo educativo”* (BRASIL, 2004).

Dentre as atribuições do professor de educação infantil, o documento propõe, tal como nos documentos federais, a observação, o registro e a concretização de relatórios, a fim de propiciar o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem.

O mesmo ocorre com as atribuições do Coordenador Pedagógico, cuja função seria acompanhar e avaliar, junto com a equipe docente, o processo contínuo de avaliação, nas diferentes atividades. Dentre estas atividades destacam-se:

- III - Identificar, junto com a equipe docente, casos de crianças que apresentem problemas específicos, orientando decisões que proporcionem encaminhamentos e/ou atendimento adequado;
  - IV - Participar, juntamente com a equipe docente e o Conselho de CEI, da proposição, definição e elaboração de propostas para o processo de formação permanente, tendo em vista as diretrizes fixadas pela política da S.M.E., assumindo os encaminhamentos de sua competência;
  - V - Garantir os registros do processo pedagógico.
- (SÃO PAULO, 2004).

Tanto o professor quanto o coordenador pedagógico são, pois, responsáveis pelo acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento das crianças na EMEI, e a avaliação não aparece apenas no sentido de avaliar o desenvolvimento das

crianças, mas principalmente, aparece como ferramenta para repensar as atividades desenvolvidas, bem como a construção e elaboração dos projetos de formação.

Outro aspecto importante é a garantia de registros, que rompe com a ideia do uso das fichas de avaliação, cujo foco estaria em avaliar a criança no final do processo. O registro pressupõe a observação sistemática e contínua do desenvolvimento da criança, implicando a reflexão do professor sobre a própria prática.

No parágrafo IX- Avaliação, a *Orientação Normativa 1/04* propõe o seguinte encaminhamento com relação à avaliação individual de cada criança:

Para que a avaliação se efetive nesta perspectiva é necessário uma sistematização através de registros significativos dos fazeres vividos pelas crianças, que tenha por objetivo historicizar os caminhos que cada criança vem percorrendo em busca de conhecimento do mundo e suas formas de expressão, que oportunize também, o envolvimento das famílias, possibilitando que estes registros sejam um elo de comunicação entre os educadores e os responsáveis pela criança, criando oportunidades de troca entre os adultos que trabalham com ela e seus familiares (SÃO PAULO, 2004).

O documento municipal ressalta, desta forma, dois aspectos importantes na avaliação: o registro e a comunicação. Os registros mostram as experiências vividas pelas crianças com relação ao processo de conhecimento e suas descobertas. Mas, servem, ainda, como meio de comunicação entre as instituições de ensino por onde passam as crianças, e entre seus professores, tendo a família, sempre, como interlocutora da avaliação.

Durante a gestão do prefeito Gilberto Kassab, que sucedeu a José Serra, eleito em 2005, mas que ficou apenas um ano no cargo, é publicada a Portaria 4507/07-SME que institui, na Rede Municipal de Ensino, o Programa "*Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas*" para a *Educação Infantil e Ensino Fundamental*.

Esse Programa traz subsídios para as Unidades Educacionais selecionarem conteúdos de aprendizagem a serem desenvolvidos ao longo das duas primeiras etapas da Educação Básica e que precisam ser assegurados a todos os educandos em cada ano dos Ciclos do Ensino Fundamental e em cada agrupamento/estágio da

Educação Infantil, sempre articulados ao seu Projeto Pedagógico (SÃO PAULO, 2007a).

Especificamente, o documento *Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para Educação Infantil* (SÃO PAULO-SME/DOT, 2007b), segundo o secretário de educação da época, Alexandre Alves Schneider, possui o seguinte objetivo:

intensificar a articulação entre as propostas de trabalho nas Unidades Educacionais que atendem aproximadamente 390.000 crianças, que como sujeitos de direitos tenham acesso a bens culturais, aprendizagens significativas em um ambiente desafiador que promova a construção de conhecimentos (SÃO PAULO, 2007b).

Essas *Orientações Curriculares* foram elaboradas pela assessoria de pesquisadores e estudiosos na área da educação infantil, sob a Coordenação Geral de Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, e buscaram articular as orientações com a realidade e as experiências que, ao longo dos anos, são proporcionadas às crianças no âmbito da educação infantil municipal.

Com relação à avaliação, o documento ressalta que deve ser contínua, a partir da observação sistemática e que deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem, a forma como é realizada a atividade, os agrupamentos, o local e os materiais utilizados.

As *Orientações Curriculares* não trazem a proposta de um instrumento específico para avaliar; entretanto, ressaltam a observação e o registro como estratégias a serem utilizadas. Atualmente, os instrumentos de avaliação mais utilizados pelos professores são os relatórios de avaliação, sendo que a construção de portfólios individuais é utilizada em apenas algumas escolas municipais, e de portfólios coletivos da turma em outras.

Quanto aos registros, estes se tornam uma importante estratégia para conhecer as preferências das crianças, a forma de participarem nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas, podendo ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado à realização dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas (SÃO PAULO, 2007b).

Destaque-se, também, que os registros escritos podem oferecer reflexões sobre a prática do professor, contribuindo para um processo de formação reflexiva, conforme discuto a seguir.

### **1.2.2. A formação contínua de professores de educação infantil: reflexão e ação sobre a prática de registros em avaliação**

Dewey (1959) foi o grande precursor da discussão sobre o pensamento reflexivo no trabalho de formação de professores. Segundo o autor, o pensamento reflexivo requer que o assunto seja examinado seriamente com relação a uma determinada ação. Ele pressupõe que haja um estado de dúvida, uma dificuldade, que induza os seres humanos a se envolverem nesse tipo de pensamento. Em decorrência de um conflito, o ser humano, via pensamento reflexivo, busca encontrar esclarecimento para a questão controversa. Mas essa tentativa não é um conjunto de passos específicos, técnicas que os professores e coordenadores tenham de usar. É um modo de entender os problemas e implica algo mais do que a busca de soluções lógicas e racionais: inclui a intuição, a emoção, a paixão, além do conhecimento de novas organizações dos enunciados. Desse modo, ele é bem diferente do pensamento comum, que passa de um assunto para outro sem um motivo aparente e sem orientação para a resolução de problemas.

Assim como Dewey, outros estudiosos consideram o pensamento reflexivo como aspecto indispensável para a formação docente (cf. SCHÖN, 1992; PÉREZ GÓMEZ, 1998; FREIRE, 1996; GIROUX, 1997; entre outros). Esses estudiosos tecem algumas críticas à racionalidade técnica com ênfase na relação linear e mecânica entre conhecimento científico e a prática educativa, provocando transformações no papel dos educadores. Em contrapartida, defendem a necessidade de análise reflexiva por parte dos profissionais da educação, como instrumento para enfrentar problemas complexos da prática educativa.

O processo reflexivo integra inteligentemente e criativamente o conhecimento prático e teórico, diferentemente da racionalidade técnica, que apregoa a separação entre teoria e prática.

Com base na discussão de Dewey (1959), Schön (1992) encontra inspiração para a construção teórica da prática reflexiva na formação do professor, a partir de três ideias centrais: a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-a-ação e a reflexão-sobre-a-ação-e-na-ação, conceitos que discuto a seguir.

*Reflexão-na-ação*: é um tipo de reflexão que pressupõe a prática com o pensamento reflexivo, a partir das teorias e das convicções do profissional, unindo a realidade prática de novas teorias e novos pensamentos que se formam; ou seja, o diálogo do profissional com a realidade propicia a elaboração de uma teoria sobre uma determinada situação.

*Reflexão-sobre-a-ação*: é essencial para o desenvolvimento do profissional porque permite visualização das teorias implícitas na prática e que muitas vezes divergem na ação, uma vez que a prática se tornou rotineira e seu conhecimento, na ação, mecânico. A reflexão-sobre-a-ação promove uma investigação na tentativa de resolver o problema, conseqüentemente resulta em aumento de conhecimento profissional.

*Reflexão-sobre-a-ação-e-na-ação*: é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras e que se inicia na prática.

Tal linha de raciocínio indica que a prática do professor dissociada da teoria o deixa sem instrumentos para entender e refletir sobre sua ação, assim como, se autoavaliar durante o processo de ensino-aprendizagem. Neste trabalho, evidencia-se que o registro escrito no relatório de avaliação, bem como o planejamento das aulas e as escolhas didáticas exigem um trabalho de formação contínua do professor e de sua reflexão crítica sobre processo de ensino-aprendizagem.

Abramowicz (2001) considera que a formação reflexiva do professor não ocorre no isolamento, mas implica em um processo coletivo reflexivo que proporcione a sua autonomia, estimulando busca e curiosidade, base fundamental para a pesquisa, que amplia a consciência do professor em relação a sua prática e ação.

Percebe-se a importância do processo coletivo reflexivo no interior das escolas, quando se verifica que as práticas cotidianas acabam se distanciando das concepções defendidas pela própria unidade escolar. No que se referem à avaliação, seus instrumentos, seu formato geram contradições e dúvidas entre a

proposta pedagógica, os documentos oficiais e a prática dos professores, na avaliação contínua do processo de ensino-aprendizagem. Se não forem garantidos momentos para estudo e reflexão, a transposição da teoria para a prática acaba sendo conflituosa e gera um distanciamento entre o documento oficial e as ações pedagógicas.

Freire (1996) também defende a formação permanente dos professores, propondo uma reflexão crítica sobre a prática e destacando que não basta apenas pensar e refletir: é preciso levar o profissional para uma ação transformadora. Entretanto, Freire alerta que a transformação também só ocorre se o sujeito tiver disponibilidade para mudar.

O espaço de formação na própria escola deve proporcionar ao professor a análise de seus registros e projetos com as crianças junto com outros colegas, não de forma isolada, mas coletiva. Utilizar-se de estudos teóricos que sejam significativos para uma determinada situação são importantes, sendo necessário, porém, que o professor se distancie da prática para poder analisá-la, relacioná-la com a teoria e aprender. Nas palavras de Freire (1996, p. 39): *“quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica”*.

Os registros dos relatórios de avaliação constituem, nessa perspectiva, uma possibilidade de o professor analisar, se distanciar e refletir sobre a sua própria prática; e, se trazidas para o coletivo, outras indagações e ideias do grupo vão agregando discussões que propiciam o aprimoramento das práticas. Nesse processo, o formador (o coordenador pedagógico, o diretor, o pesquisador) ocupa um papel importante, pelo fato de ser o articulador dessas experiências. Ele deve propor questões que estimulem o grupo a refletir e a olhar para a própria prática; propor leituras que façam o grupo avançar nas discussões e dilemas encontrados pela prática.

Nesta pesquisa, o estudo dos registros envolveu esta pesquisadora e as coordenadoras pedagógicas, enquanto formadoras de um grupo de professoras interessadas em estudar e aprimorar o relatório de avaliação das crianças. Os

encontros aconteceram em um momento de formação contínua incluída na jornada de trabalho do professor, o que possibilitou a concretização desta investigação.

### **1.2.3. Os procedimentos de avaliação na educação infantil: observação e registro**

Embora se perceba que a observação e o registro são elementos fundamentais tanto para a elaboração da avaliação, como para a reflexão do trabalho do professor, a mudança na prática avaliativa, com a incorporação desses dois aspectos de trabalho não é simples. Ao contrário, requer uma mudança na concepção de educação e de criança (estar mais próximo a elas, escutá-las, propor diálogo etc.).

A observação e o registro escrito funcionam como procedimentos que auxiliam o planejamento e a avaliação, podendo também ter outros significados, pois, quando vivenciados pelos professores, oferecem apoio para organizar as suas ideias, rever as atividades propostas, acompanhar os avanços e dificuldades do próprio trabalho.

A obra “*A Paixão de Conhecer o Mundo*”, da autora Madalena Freire (1983), desvela a relação entre observar, planejar e registrar, presentes no cotidiano de uma turma de crianças com idade que se aproxima de 4 anos, da Escola da Vila, em São Paulo. Há uma passagem na obra que mostra tal relação:

Foi a partir da observação de algumas crianças que trabalhavam no parque espontaneamente, com areia, mexendo uma “sopa venenosa” que surgiu a sopa de macarrão. Voltamos à sala, devolvi em forma de estória o que tinha observado no parque, e no fim da estória perguntei se alguém já tinha feito uma sopa de verdade: (não?). E assim ficou combinado que no dia seguinte iríamos fazer uma sopa (de macarrão), e gritaram: “sem veneno”, para tomarmos. (FREIRE, M., 1983, p. 21).

O processo de realização das atividades, os desenhos das crianças, as suas falas são observadas e registradas por escrito pela autora, para compor o diário da turma. Segundo M. Freire (1983, p. 77), “*ele é também um importante ‘documento’, onde o vivido é registrado juntamente com as crianças. Nesse sentido educador e educandos, juntos, repensam sua prática*”.

Zabalza (1994) também aborda a importância do diário para o trabalho pedagógico, explicando que os “diários” fazem parte de enfoques ou linhas de pesquisa baseados em documentos pessoais ou narrações autobiográficas. Esse instrumento de orientação qualitativa adquiriu grande espaço na pesquisa educativa dos últimos anos.

A principal contribuição dos diários em relação a outros instrumentos de observação é que permitem fazer uma leitura sequencial dos acontecimentos, tornando possível analisar a evolução dos fatos (ZABALZA, 1994).

Na mesma direção que M. Freire (1983), Cecília Warschauer publica em 1993, a obra *“A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento”*. Ela conta a sua experiência como professora na década de 1980, ao propor a roda e o registro como uma dinâmica para trabalhar com temas de interesse das crianças. A autora propõe dois tipos de registro: um individual, que reflete sobre a prática em sala de aula; e outro, coletivo, que era construído com as crianças, colado na parede ou arquivado para utilização futura conforme o interesse da turma. Segundo ela, o registro escrito permite que o professor acompanhe o processo de construção, representa a busca de sentido das atividades ocorridas, guarda a memória e desvela a lembrança do passado (WARSCHAUER, 1993).

Tanto Madalena Freire (1983) como Warschauer (1993) utilizam as suas anotações em um instrumento denominado de “diário”, cujos registros auxiliam na construção e organização do pensamento. Warschauer (1993) indica, também, que esse recurso abrevia a distância entre o ensino e a pesquisa, pois o professor se torna pesquisador de sua própria prática.

A autora explica que escrevia relatórios individuais das crianças durante o bimestre, destacando a sociabilidade, iniciativa e interesses demonstrados e lia com as crianças antes de entregar aos pais. Dessa forma, a avaliação fazia parte do trabalho diário com as crianças, faziam-se comentários e anotações e apontavam também dificuldades e avanços de cada uma delas (WARSCHAUER, 1993).

Ocorre que, para registrar, é necessário observar como interagem as crianças, o que falam e pensam, assim como interpretar o seu silêncio para acompanhar as suas descobertas e aprendizagens. Weffort (1995) destaca que observar uma

prática pedagógica não significa vigiá-la, mas sim, fazer vigília por ela, permanecer acordado por ela.

Nessa mesma perspectiva, Jablon e colaboradores (2009) realizam uma pesquisa sobre as observações que os professores elaboram sobre as crianças pequenas em contexto educacional e verificam que a observação tem “poder”, já que representa a sua ideia (ou seu olhar) sobre o outro sujeito.

Segundo os autores, a observação sobre o outro traz, em nossa cultura, valores e expectativas sobre as pessoas. Eles apontam que a observação e o registro têm, realmente, esse lado subjetivo, mas que há maneira de isolá-lo, na medida em que o professor ou o observador descreva o fato ou o acontecimento sem interpretação ou julgamento do mesmo. Assim, sugerem que os professores dividam seus registros em duas partes: de um lado, a descrição da observação e, do outro, as interpretações sobre o acontecimento (JABLON et al., 2009).

O exercício de registrar o cotidiano das crianças é um grande desafio para o professor. Ostetto (2008) explica que, antes, é necessário refletir sobre como observamos as ações, reações e indagações das crianças.

Durante o trabalho cotidiano, o professor está constantemente em interação com as crianças e, por isso, deve estar atento às suas observações e ao próprio olhar. Nesse sentido, Ostetto (2008) sugere algumas perguntas diante da ação de observar: Como olhamos? Será que buscamos algum padrão de sujeito? Sem nos darmos conta, muitas vezes temos um olhar paralisado e repetitivo, sendo necessária uma reflexão sobre o que olhar e observar.

Pesquisa realizada por Bondioli (2004) sobre o tempo no cotidiano infantil de uma escola italiana destaca, também, a observação como ferramenta privilegiada para conhecer o ambiente institucional e as pessoas que ali estão. Ela elabora em sua pesquisa os seguintes focos da observação:

- o espaço (como é formado, a mobília, o que acontece naquele espaço?);
- os participantes (como interagem?);
- as atividades;
- os agrupamentos (como os atores se agrupam para realizar alguma ação?);
- as modalidades de gestão;
- a duração das atividades;

- a posição da sequência temporal (em que sequência ocorrem as ações?).

A utilização de critérios ou um ponto de partida auxilia na observação do professor sobre a realização das atividades pelas crianças. Por exemplo, durante uma atividade de parque livre, o professor pode ter como critério de observação a sociabilidade entre as crianças e sua autonomia (ou não) na resolução de conflitos, o que representa para a criança pequena um avanço significativo em seu desenvolvimento ao resolver um conflito pelo uso de diálogo, sem o auxílio do professor (VYGOTSKY, 1930-5).

O ato de observar também pode ser livre, sem, necessariamente, haver um foco; por exemplo, por vezes, presenciamos conversas entre as crianças que buscam “ensinar” umas às outras como realizar alguma tarefa. Esse diálogo pode trazer indícios de aprendizagem, sem termos um foco de observação em mente.

Atualmente, além do registro escrito, discutem-se variadas formas de registro, tais como: fotografias, filmagens, gravação em áudio, desenhos, pinturas, etc. compondo assim a documentação sobre o trabalho pedagógico e as experiências vivenciadas pelas crianças. Abordo, a seguir, os instrumentos de avaliação mais conhecidos.

#### **1.2.4. Os instrumentos de avaliação na educação infantil: da ficha à documentação pedagógica**

Nesta seção, proponho-me a identificar alguns recursos utilizados em avaliação na educação infantil, tais como a ficha, o relatório, o portfólio e a documentação pedagógica. Discuto, também, a observação e o registro como procedimentos utilizados para acompanhar o trabalho pedagógico e compor o instrumento de avaliação das crianças.

O tema *avaliação* não se restringe ao âmbito escolar; ao contrário, ela está presente na sociedade. Em todo momento, estamos avaliando e sendo avaliados. Nesse sentido, a avaliação assume um papel de julgamento, sobre o que é certo ou errado, assume um posicionamento sobre o objeto ou algum acontecimento.

A criança quando aprende a falar, já começa a estabelecer juízo de valor sobre os alimentos, as cores das roupas, os tipos de brinquedos da sua preferência etc.

Esse juízo é formado pelas experiências vividas e pelas interações sociais nas quais a criança está envolvida.

Luckesi (1994) explica que, na avaliação escolar, o julgamento nem sempre é subjetivo. Na escola, o juízo de valor depende da finalidade a que se destina o objeto a ser avaliado. Assim, é possível corrigir uma prova de matemática, seguindo como critério o resultado exato do cálculo, sem verificar como o aluno chegou ao resultado, ou o seu desenvolvimento durante as aulas.

A prática de avaliação que possui como referência o ato de classificar e medir, por vezes, exige daquele que julga um posicionamento que não reflete a mesma tomada de decisão sobre as intervenções necessárias para que sujeito avance nas dificuldades. A decisão se torna estática, emoldurada pela nota ou conceito final.

Na educação infantil, embora não se constitua em nota ou conceito final, a avaliação pode se materializar em diversos instrumentos, a partir dos quais se pontuam julgamentos de valor. São eles: perfis individuais (que visam os aspectos comportamentais), fichas de avaliação, relatórios individuais descritivos, portfólios com fotos das crianças realizando as atividades, com carimbos de “incentivo”: *continue assim, parabéns, você consegue, etc.* Há, também, a avaliação emitida pelo professor sobre as tarefas realizadas pelas crianças, na qual são utilizados conceitos como: “*bom*”, “*ótimo*”, “*precisa melhorar*”, “*continue assim*”, etc.

Hoffman (1996) analisou fichas de avaliação em pré-escolas brasileiras e constatou que esses instrumentos usados na educação infantil revelam a reprodução de modelos classificatórios e comportamentalistas do ensino fundamental. Esse dado resulta da ausência de propostas significativas das instituições e de formação de professores, os quais, muitas vezes não participam da elaboração das fichas, que são fornecidas pelos coordenadores pedagógicos e diretores.

A prática usual, em educação infantil, revela o preenchimento dos instrumentos de avaliação ao final de longos períodos (semestres, por exemplo), com listagem de aspectos uniformes sobre crianças em idades diversas, terminologias vagas e imprecisas ou referindo-se a atividades e áreas do desenvolvimento da criança que não foram trabalhadas pelo professor... (HOFFMAN, 1996, p. 12).

Dessa forma, o professor atua como um executor de tarefas, que preenche a ficha sem analisar o sentido de tais critérios e os seus reflexos no trabalho pedagógico. O professor pode até perceber os avanços, as dificuldades das crianças, mas esse modelo silencia a observação, a intervenção e uma postura profissional reflexiva, questionadora da própria realidade e das crianças.

Giroux (1997), ao discutir a concepção de professor como intelectual, aponta o conceito da racionalidade na formação docente, que prioriza a elaboração de materiais didáticos, cujos programas curriculares, planejamento e avaliações são enviados aos professores para a sua execução. As instituições que acreditam nesse modelo promovem, assim, o controle, a obediência e a obtenção de resultados esperados.

Por outro lado, não é possível defender o papel do professor enquanto o detentor do conhecimento, centralizador do trabalho pedagógico e da avaliação. O professor deve ocupar o papel de mediador entre o conhecimento elaborado pela humanidade e o conhecimento trazido pelas crianças. Todo esse processo pode ser registrado, destacando-se as descobertas, as dificuldades e intervenções presentes no processo de aprendizagem, o que configura avaliação e o seu acompanhamento.

O modelo de avaliação que classifica e julga se a criança atingiu ou não atingiu determinado critério ou item da ficha não mostra o processo de ensino-aprendizagem; ao contrário, cria rótulos que poderão ser reproduzidos socialmente “o bom aluno”, “o fraco”, “o desobediente”.

A avaliação escolar assumida como classificatória além de reproduzir rótulos, torna-se um instrumento autoritário, frenador, possibilitando para alguns o acesso e o aprofundamento do conhecimento e para outros, a estagnação ou o abandono dos estudos (LUCKESI, 1994).

Com relação à educação infantil, Oliveira (2002) discute que a avaliação nesta etapa deve ter a finalidade de incluir as crianças no processo educacional e assegurar-lhes progressos na aprendizagem; trata-se, pois, de um campo de investigação, não de exclusão nem julgamento de valor.

A extinção das fichas não significa, porém, o fim da avaliação classificatória. Estudo realizado por Hoffman (1996) aponta que pareceres descritivos seguem roteiros atrelados à rotina dos professores, que produzem o seu “parecer” sobre o

comportamento das crianças, a partir de um modelo ideal de criança “obediente”, “carinhosa”, “organizada”, etc. Surgem, então, comparações e classificações de atitudes evidenciadas pelo professor. O exemplo a seguir, extraído de um relatório de avaliação, mostra o julgamento e a classificação pelo registro:

O Davi se relaciona muito bem com todos os colegas. Quando ele chega à escola, cumprimenta todos os professores e funcionários. Ele faz todas as atividades, seu caderno está completo e caprichado (COLASANTO, 2007, p. 69).

Ao pesquisar sobre a linguagem dos relatórios de avaliação, Colasanto (2007) verificou que a mudança na legislação com a promulgação da LDBEN 9394/96 e a publicação de documentos tais como os RCNEI (BRASIL, 1998a) e as DCNEI (BRASIL, 2009a), embora destaquem o registro e o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, não trouxeram mudanças nas práticas avaliativas, principalmente, na escrita dos relatórios.

A pesquisadora constatou a dificuldade do professor em realizar os registros e a necessidade de se discutir a argumentação, como uma prática de organização textual, para que o professor, com o uso de premissas, argumentos, contra-argumentos e solução (BRONCKART, 1997), possa organizar os registros e refletir sobre os mesmos, já que para argumentar é necessário ter suporte para defender uma ideia. Essa organização textual implica o registro das intervenções realizadas pelo professor, nas aprendizagens e dificuldades ocorridas no processo de ensino-aprendizagem.

Além de cumprir seu papel de registrar, o relatório de avaliação ainda deve ultrapassar o sentido burocrático, para se tornar um instrumento que comunica o percurso construído e vivenciado pelas crianças na instituição. Segundo Madalena Freire (1983, p. 3) *“relatórios de avaliação podem configurar-se em elos significativos entre a percepção do professor e suas intenções pedagógicas, à medida que representam uma ruptura com o cotidiano mecânico e rotineiro que impede a reflexão”*.

Outro instrumento utilizado, que reúne o trabalho das crianças e registra o seu percurso de aprendizagem, são os portfólios. Segundo o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2005), o portfólio é um tipo de papel consistente, normalmente

dobrado, utilizado para armazenar papéis ou quaisquer materiais em seu interior. Destinado para guardar um conjunto específico de papéis ou manter coleções de alguma coisa. Na arquitetura, ele é utilizado para reunir os trabalhos mais importantes do arquiteto pela amostragem de fotos, registro escrito de detalhes com relação ao material, cores utilizadas e outras anotações.

Na educação infantil, o portfólio, organizado pelo professor, costuma reunir os trabalhos das crianças durante a realização de algum projeto vivenciado pela turma, ou é montado por cada criança individualmente. Geralmente, ele é confeccionado no formato de caixas, pastas e CD-ROM (denominado também de portfólios digitais).

Shores e Grace (2001) definem portfólio como uma coleção de itens que revela os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança. Ele possui amostras de desenhos, fotografias e comentários que poderão oferecer informações sobre o processo de aprendizagem das crianças. As autoras sugerem dez passos para a construção do portfólio e enfatizam o envolvimento da família nesse trabalho, além de solicitar ajuda na coleta de informações e na comunicação do trabalho desenvolvido com as crianças.

O portfólio caracteriza-se como instrumento de avaliação, pois comunica o processo de aprendizagem das crianças e seu desenvolvimento. Proporciona, também, conhecimento aos professores de educação infantil, com relação ao desenvolvimento infantil e à criação de técnicas de observação e adaptação de atividades para suprir as necessidades individuais de cada criança.

Shores e Grace (2001) distinguem três tipos de portfólio:

- O Portfólio Particular, que contém informações confidenciais de cada criança, histórico médico, telefone dos pais, entrevista com algum familiar.
- O Portfólio de Aprendizagem, que contém anotações dos projetos em andamento, diário de aprendizagem da criança. Nesse caso, cada criança poderá realizar o próprio portfólio.
- O Portfólio Demonstrativo, que é a versão condensada dos outros dois: tanto as crianças, como os pais e professores podem escolher itens para a criação desse portfólio, o qual poderá ser apresentado para o professor do ano seguinte.

A pesquisa de doutorado de Cristina Parente (2004) aponta que o portfólio oferece várias possibilidades para organizar informações de forma significativa, que documentam o desenvolvimento e a aprendizagem. A criança também seleciona o material junto com o professor, proporcionando a autorreflexão sobre a própria aprendizagem, análise e interpretação para a continuidade do processo.

A documentação da aprendizagem de crianças desempenha um papel importante nas escolas de educação infantil da região de Reggio Emilia, ao norte da Itália. Essa proposta coloca em prática a elaboração de registros e a avaliação no centro da aprendizagem das crianças. Para tanto, Malaguzzi (1999) aponta que a documentação possui três funções essenciais:

- oferecer às crianças uma “memória”, para que elas possam recordar o que fizeram e disseram;
- oferecer aos professores uma ferramenta para pesquisa e reconstrução da prática;
- oferecer aos pais e comunidade informações sobre o que ocorre na escola e provocar o seu apoio.

Assim, antes de avaliar é necessário conhecer o trabalho pedagógico. Os autores Dahlberg, Moss e Pence (2003) explicam que a documentação pedagógica é um importante instrumento para a prática pedagógica reflexiva e democrática. Essa documentação é elaborada a partir do trabalho das crianças e da relação do professor com elas. O material pode ser produzido por fotografias, registros em áudio, o próprio trabalho das crianças, etc.

Essa documentação serve de apoio para que o professor, sozinho ou junto com demais professores, familiares dos alunos e com as próprias crianças, possam refletir sobre o trabalho pedagógico.

Ela pode ser guardada e revista, representando um registro vivo da prática, que permite o acompanhamento e o desenvolvimento das crianças tanto com relação às suas descobertas e memória do que fizeram, como uma ferramenta de análise sobre a ação pedagógica. O processo de documentação também pode propiciar aos professores a reconstrução de novas ideias e conhecimento, a partir da autorreflexão contínua do trabalho realizado (DAHLBERG et al., 2003). Enquanto instrumento para a prática democrática, a documentação oferece subsídios para

visualizar o trabalho cotidiano, dar voz às crianças, aos professores e à comunidade, sobre o que pensam e fazem nas instituições de educação infantil.

Verifica-se que a observação, o registro e a documentação marcam a avaliação contínua do processo de ensino-aprendizagem. Outro aspecto a ser abordado é a participação da criança nesse processo, pois, conforme indica Parente (2004), a criança, durante a organização de suas atividades, também pode perceber o que aprendeu e emitir a sua opinião sobre as atividades propostas.

### **1.2.5. A participação da criança na avaliação**

Aliada ao currículo da escola e ao planejamento, a inserção e participação do sujeito (criança, adolescente, adulto) na avaliação do próprio processo de ensino-aprendizagem repercutem em vários estudos sobre avaliação.

Na perspectiva de verificar o processo de aprendizagem e não somente o resultado, a *avaliação formativa* foi uma expressão proposta em 1967, por M. Scriven, para se referir aos procedimentos utilizados pelos professores no sentido de regular o ensino às necessidades de aprendizagens observados em seus alunos.

Genthon (1992, apud BONNIOL & VIAL, 2001) discute que Scriven (1967, apud BONNIOL & VIAL, 2001) definiu em seus estudos dois tipos de função com relação à avaliação da aprendizagem: a avaliação somativa e a avaliação formativa. A avaliação somativa refere-se ao produto final. A avaliação formativa acompanha os processos e envolve as necessidades do sujeito.

Ao contrário da avaliação somativa, que se baseia na coleta de informações e elaboração de instrumentos que possibilitem medir o conhecimento, a avaliação formativa abrange o processo, assumindo um papel contínuo com relação à aquisição do conhecimento.

A avaliação formativa centra-se, portanto, em compreender o processo de aprendizagem do aluno. O erro e as dificuldades inerentes ao processo são objetos de estudo, pois revelam a compreensão ou representação elaborada pelo estudante com relação ao conhecimento.

Segundo Perrenoud (1996), a avaliação formativa faz com que o professor observe os alunos, a fim de compreender melhor como ele aprende e, depois, ajustar suas intervenções pedagógicas. Baseia-se na perspectiva de uma regulação intencional, cujo objetivo seria determinar, ao mesmo tempo, o caminho já percorrido por cada um e aquele que resta a percorrer, visando à intervenção, para proporcionar os processos de aprendizagem em curso.

Nessa concepção, a avaliação deve se constituir uma oportunidade para que os sujeitos possam demonstrar o que sabem e como sabem. Somente assim, o professor poderá intervir, mediar e orientar com consistência o aluno, como também, poderá aprender junto nesse processo.

Conforme Nunziati (1988, apud BONNIOL & VIAL, 2001), a avaliação formativa pode ser vista, ainda, como um caminho didático, pelo fato de propor a análise de procedimentos específicos para cada modo de aprender. Esse percurso faz com que o aluno domine ferramentas de avaliação do professor, e isso constitui um aspecto importante na construção da metacognição. Assim, o autor considera que a autoavaliação supera o estágio do simples exercício de autocontrole.

Na mesma direção, Hadji (2001) aponta que a autoavaliação contribui para que o aluno se perceba no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando, assim, esse processo mental interno, no qual o sujeito reflete sobre sua ação e sua aprendizagem, ou seja, a metacognição.

A inserção e a participação dos sujeitos no planejamento, no currículo, na gestão e em todos os âmbitos da educação é uma discussão guiada pelos estudos recentes. A avaliação formativa traz importante contribuição para a análise do processo de ensino-aprendizagem, convocando os sujeitos (professor, aluno) para a reflexão sobre o processo, seja pela autoavaliação ou coavaliação, diferentemente dos modelos mais tradicionais de avaliação, cujo foco estaria no resultado e em sua medida, isolando o processo.

Com relação ao Paradigma Geral da Avaliação de Dispositivos Educativos, Rodrigues (1994) aponta três posicionamentos: objetivista, subjetivista e crítico, sendo que a autoavaliação se insere na perspectiva subjetivista, que traz o sujeito para o centro do processo de ensino-aprendizagem, priorizando o desenvolvimento individual. No posicionamento crítico, o sujeito sofre influência do contexto social e

influencia o mesmo; neste sentido, pela coavaliação, o sujeito é motivado a avaliar as suas atividades, a escola e o que aprendeu. A coavaliação pode ser também uma relação de experimentação, confronto e investigação.

Álvarez Méndez (2002) defende a participação do aluno no processo avaliativo, como um valioso *feedback* sobre o ensino, e a melhor forma de conhecer o que eles realmente aprenderam, além de favorecer uma avaliação igualitária.

Nesse sentido, a avaliação é concebida como outra forma de aprender, de ter acesso ao conhecimento e continuar aprendendo. Trata-se de um processo dinâmico que poderá desencadear o replanejamento das atividades, a reflexão sobre as dificuldades e avanços com relação ao aprendizado e constante revisão do currículo.

Com relação à participação do sujeito no processo avaliativo, Abramowicz (1996) destaca que participação na avaliação é sinônimo de avaliação permanente, pois permite ao sujeito perceber-se, envolver-se e criticar-se durante o processo.

Saul (1999), por sua vez, baseando-se nas obras do autor e educador Paulo Freire, propõe a avaliação emancipatória, cujas referências teórico-metodológicas estão inseridas na avaliação democrática, a saber: a crítica institucional, a criação coletiva e a pesquisa participante.

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando a transformá-la. A avaliação é situada em uma perspectiva político-pedagógica cujo interesse é emancipador, libertador e pretende provocar a reflexão, fazendo com que as pessoas envolvidas na ação educacional escrevam sua própria história (SAUL, 1999).

Em busca de uma avaliação contínua e que inclua a participação de todos os sujeitos envolvidos, Álvarez Méndez (2002) aponta a necessidade de criar e elaborar instrumentos de trabalho alternativos para desencadear o processo formativo dos que participam do processo educativo. Na educação infantil, como destacado anteriormente, foram criadas várias estratégias para avaliar e acompanhar o processo da aprendizagem das crianças, tais como: a utilização de fotos, pinturas, desenhos, gravação em áudio, entrevistas.

Oliveira-Formosinho e Azevedo (2008) relatam a experiência de realizar entrevistas com crianças para ter acesso ao que elas pensam sobre o portfólio de avaliação de suas aprendizagens.

Segundo as autoras, as entrevistas auxiliam a criança no processo de autoavaliação e de tomada de consciência dos seus processos de aprendizagem. Essa estratégia pode proporcionar a expressão de sua voz e lhes permite revisitar as suas experiências, dialogar, conhecer o seu percurso de aprendizagem e diferenciá-los dos percursos dos outros (OLIVEIRA-FORMOSINHO & AZEVEDO, 2008).

A participação na avaliação leva os sujeitos (não somente as crianças) a se sentirem parte do processo, ao refletirem sobre o que aprenderam e como aprenderam. Isso faz com que o sujeito participante do processo avaliativo, escreva e se torne autor de sua própria história (SAUL, 1999).

Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2007), ao discutir a pedagogia da infância, aponta para a *pedagogia da participação* (DEWEY, 1964; FREINET, 1970; BRUNER 1986; FREIRE, 1996, apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), na qual propõe:

A pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura (s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais. A pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os atores, porque estes são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação (OLIVEIRA-FORMOSINHO 2007, p. 18-19).

A experiência de participação na avaliação deve ser permanente e integrada ao cotidiano educacional, como também abranger a família. Sabemos da resistência histórica da participação no contexto educativo, pelas linhas e concepções positivistas e tradicionais que ainda permeiam as práticas escolares. Também não há como pensar em participação popular, se a estrutura que se diz “democrática” cria mecanismos próprios para inibir a manifestação das pessoas (FREIRE, 2001). Diante disso, devemos trazer a experiência da participação para vários setores da sociedade e da educação para que se lancem ao desafio junto à escola.

Defendo, neste trabalho, que a participação não pode, portanto, ser convocada apenas no momento da avaliação de uma atividade, de um semestre, ou para ouvir

a opinião do que mais gostou da escola. Esse conceito insere-se em um contexto educacional mais amplo, que se materializa na relação entre criança e adulto, no currículo praticado, durante a organização dos espaços e materiais.

Assim, apresento, a seguir, o caminho percorrido nesta investigação, explicitando a metodologia adotada.

## CAPÍTULO 2 – A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

*...a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social de base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.*

(THIOLLENT, 2004, p. 14)

O presente estudo enquadra-se no tipo de pesquisa-ação, envolvendo esta pesquisadora, as gestoras e professoras de duas unidades de educação infantil e as crianças, com o objetivo de investigar o registro da participação das crianças nos relatórios de avaliação.

A metodologia adotada seguiu de perto a concepção de pesquisa-ação definida por Michel Thiollent (2004). Para esse autor, a pesquisa-ação possui estreita relação com uma determinada ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação estão envolvidos de modo participativo<sup>7</sup>.

Segundo Thiollent (2004, p. 7), a pesquisa-ação, “*além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro*”. Ela não se define apenas por ser participativa, pois supõe a construção de conhecimentos. Na área educacional, o autor considera que essa abordagem permite que os pesquisadores possam produzir “*informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes*” (THIOLLENT, 2004, p. 75).

---

<sup>7</sup>Thiollent distingue a pesquisa-ação da pesquisa participante, a qual teria uma conotação mais militante, no sentido de buscar uma transformação social. Ele admite que esta seja uma questão polêmica, sobre a qual nem todos os autores se encontram de acordo (THIOLLENT, 2004, p. 7-9).

Considerarei que essa metodologia seria a mais indicada para este estudo, cujo objeto possui essa dimensão restrita e específica, embora importante, porque acredito que a abordagem da pesquisa-ação permitiria não somente descrever as dificuldades encontradas pelas equipes de educadores em seu trabalho de avaliação das crianças e de suas práticas pedagógicas, mas também explorar as possibilidades de superação dessas dificuldades no contexto da construção de uma educação de qualidade. Como enfatiza Thiollent (2004, p. 24):

Quando as pessoas estão fazendo alguma coisa relacionada com a solução de um problema seu, há condição de estudar esse problema num nível mais profundo e realista do que no nível opinativo ou representativo no qual se reproduzem apenas imagens individuais e estereotipadas.

Outro aspecto importante sobre essa forma de pesquisar é que a pesquisa-ação não ocorre de forma linear, mas é envolvida por uma dinâmica densa: vários dados são coletados, novos sujeitos participantes se integram ao grupo, a cada encontro surge um novo desafio. O plano inicial desta pesquisa significou apenas um ponto de partida, flexível e adaptável em função da dinâmica da minha interação, enquanto pesquisadora, com o grupo envolvido e a situação investigada.

Michel Thiollent chama a atenção para isso ao argumentar que o pesquisador precisa contar com conhecimentos e habilidades que o orientem no processo de investigação, pois precisa “*tomar decisões oportunas, selecionar conceitos, hipóteses, técnicas e dados adequados*” (THIOLLENT, 2004, p. 25). No caso deste estudo, procurei responder a esses desafios ao longo do percurso, nas duas escolas, de acordo com a evolução do trabalho em cada caso. O ponto de partida foi comum, porém as características dos dois grupos e das unidades levaram a processos que revelaram diferenças significativas. Essas diferenças, vividas e analisadas lado a lado, ajudaram na compreensão das duas experiências, o que acabou contribuindo para justificar a decisão de realizar a pesquisa em duas unidades.

A pesquisa-ação, de acordo com a concepção de Thiollent (2004), é mais um método e uma estratégia, do que uma metodologia, no sentido mais amplo. Ela pode utilizar outras estratégias e métodos em seu desenrolar; por exemplo, “*os pesquisadores recorrem a métodos e técnicas de grupo para lidar com a dimensão coletiva e interativa da investigação e também técnicas de registro, de*

*processamento e de exposição de resultados*” (THIOLLENT, 2004, p. 26). Realizei exatamente essa proposta neste estudo, como será mais bem explicado adiante. Foram muitas as estratégias e instrumentos mobilizados durante o trabalho desenvolvido nas duas unidades: discussão coletiva de textos, gravações em vídeo e áudio de atividades com as crianças, técnicas de observação de crianças, entre outros recursos.

A seguir, os passos da pesquisa serão descritos, com apoio na organização proposta por Thiollent (2004). O autor esclarece que a apresentação desses temas não segue uma ordem temporal fixa, pois em cada caso o percurso da pesquisa pode variar e *“há um constante vaivém entre as diversas atividades dos grupos”* (THIOLLENT, 2004, p. 47). Mas, sua sugestão de etapas da pesquisa-ação me pareceu adequada a este estudo e foi adotada para tornar mais claras as condutas adotadas na pesquisa.

## **2.1. A fase exploratória**

A fase exploratória consiste em *“descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas, e estabelecer um primeiro levantamento (diagnóstico) da situação, dos problemas prioritários e eventuais ações”* (THIOLLENT, 2004, p. 48).

Neste estudo, a busca pelo campo de pesquisa teve início na metade do ano de 2011. Como já exposto no capítulo introdutório, procurei localizar algumas unidades da rede municipal de educação infantil de São Paulo, composta por cerca de 2.140 Centros de Educação Infantil (CEIs), diretos e conveniados, e Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs.

Resolvi focalizar a realidade das EMEIs e, inicialmente, encontrei uma diretora interessada pela pesquisa, em uma EMEI localizada na Vila Madalena, bairro situado na Regional de Pinheiros da cidade. Em duas visitas, conheci o trabalho pedagógico e a participação das crianças na escolha dos temas dos projetos. Apresentei a pesquisa de Doutorado para a equipe gestora, que se encarregou de ligar e marcar um encontro para conversar com as professoras. Depois de uma semana não houve contato por parte da escola e, ao tentar conversar com a

coordenação, não obtive resposta, verificando assim, pelo silêncio da EMEI, que dificilmente a pesquisa seria realizada naquele local.

A segunda tentativa ocorreu após uma visita à Diretoria Regional de Pirituba e um contato com os Supervisores Escolares, com o objetivo de encontrar não só escolas que aceitassem participar da pesquisa, mas que previssem, em seu currículo, práticas pedagógicas envolvendo a participação das crianças, tais como Conselho Mirim ou Assembleias.

Nessa Diretoria de Ensino, duas supervisoras indicaram duas EMEIs, localizadas na região do Jaraguá, zona oeste de São Paulo, que realizam o Conselho Mirim. Seus Projetos Políticos Pedagógicos também privilegiam a participação da criança nas atividades.

As supervisoras informaram que as EMEIs estão localizadas em áreas de difícil acesso, nos limites daquela região. Entretanto, enquanto professora de educação infantil da rede municipal, eu já havia lecionado na região durante três anos (de 2006 a 2009) e conhecia alguns professores, o que me pareceu ser um dado facilitador. Nesse mesmo período, havia desenvolvido uma pesquisa para minha dissertação de Mestrado, cuja temática foi a linguagem dos relatórios de avaliação (COLASANTO, 2007). As coordenadoras pedagógicas e as professoras das duas EMEIs demonstraram interesse em participar desta pesquisa de Doutorado e revelaram que, na avaliação da unidade escolar dos anos anteriores, já tinham a pretensão de desenvolver um estudo sobre a avaliação das crianças.

Esses contatos correspondem ao que Thiollent (2004, p. 48) considera como a apreciação da viabilidade “*de uma intervenção de tipo pesquisa-ação no meio considerado*”. No caso deste estudo, tratava-se de localizar unidades e equipes que tivessem uma abertura para o tema e manifestassem o desejo de participar da pesquisa. Como nesses bairros foram localizadas duas unidades que correspondiam ao perfil desejado, resolvi prosseguir, agora, com a intenção de desenvolver a pesquisa nas duas escolas.

A segunda condição para essa viabilidade foi obter a autorização da rede municipal para a realização da investigação. Encaminhei à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo os documentos solicitados para o consentimento da

pesquisa em outubro de 2011. Em fevereiro de 2012 recebi a autorização para o trabalho.

Dessa maneira, houve um encontro positivo entre minhas expectativas, como pesquisadora, e aquelas manifestadas pelos dois grupos de profissionais das EMElS contatadas, ou seja, condições favoráveis para o desenvolvimento de uma pesquisa-ação. De acordo com Thiollent, um dos pontos de partida nessa fase é verificar a disponibilidade dos participantes e a viabilidade de uma intervenção de tipo pesquisa-ação no meio considerado.

Para fins desta tese, nomeio uma das EMElS de Jatobá e a outra de Cerejeira. A seguir apresento uma breve caracterização de cada uma dessas escolas e de seus participantes, o que corresponde a parte do diagnóstico recomendado por Thiollent (2004, p. 48): *“Nos primeiros contatos com os interessados, os pesquisadores tentam identificar as expectativas, os problemas da situação, as características da população e outros aspectos que fazem parte do que é tradicionalmente chamado de ‘diagnóstico’”*.

Durante os primeiros encontros realizados nas escolas, as coordenadoras pedagógicas me apresentaram os Projetos Político-Pedagógicos<sup>8</sup> e os relatórios de avaliação das crianças. A partir da análise desses documentos, elaborei um diagnóstico do contexto e organizei um questionário para conhecer a formação acadêmica e profissional das professoras participantes da pesquisa.

### **2.1.1. O Contexto da Pesquisa: EMElS Jatobá e Cerejeira<sup>9</sup>**

A EMEl Jatobá está localizada no bairro denominado Jaraguá, na periferia da Zona Oeste de São Paulo. Esse bairro situa-se em uma área com terrenos acidentados e muito íngremes, entremeados por várias áreas verdes. A maioria das moradias encontra-se nos conjuntos habitacionais ali construídos por agências governamentais, embora haja também moradias construídas sem planejamento (áreas ocupadas sem autorização da Prefeitura). As ruas são asfaltadas, semiasfaltadas ou de terra, e algumas não apresentam via de pavimentação para pedestres (calçadas). No bairro, o atendimento comercial se realiza por mercados,

---

<sup>8</sup> Há uma síntese do Projeto Político-Pedagógico das duas EMElS em anexo.

<sup>9</sup> Parte dessas informações baseiam-se nos Projetos Político-Pedagógicos das duas unidades.

pequenas lojas de produtos em geral, bares e botequins. Também não há espaços para lazer e cultura (praças, parques, clubes, teatros, cinemas, bibliotecas, livrarias).

O saneamento básico é deficitário, pois nem todas as casas possuem rede de esgoto; o atendimento à saúde dos moradores é oferecido pelo Hospital Geral de Taipas e pelo Hospital Municipal de Pirituba, contando, também, com uma Unidade Básica de Saúde conveniada ao SUS (Sistema Único de Saúde). A falta de segurança revela-se uma preocupação dos moradores da região, cujas moradias são assaltadas constantemente. A comunidade no entorno da escola, em sua maioria, se constitui por filhos de migrantes dos estados do Norte e Nordeste do Brasil e a maior parte dos familiares das crianças são concluintes da antiga 4ª série do Ensino Fundamental I.

O bairro tem várias instituições religiosas: além de ser considerado um reduto tradicional de adeptos da religião católica, por possuir um santuário dedicado à Mãe Rainha Três Vezes Admirável, nas suas proximidades encontram-se templos evangélicos e centros de umbanda e candomblé.

O transporte público está se desenvolvendo na região: principalmente nos últimos anos, as linhas de ônibus aumentaram, assim como os serviços da CPTM (Companhia Paulista de Trens Urbanos), com a estação Jaraguá da Linha 7 – Rubi, que interliga o bairro a várias regiões da cidade de São Paulo. A melhoria do transporte público está repercutindo favoravelmente, no sentido de proporcionar melhor qualidade de vida à população local, visto que os moradores da região se deslocam para trabalhar em outros bairros da cidade de São Paulo.

A EMEI Cerejeira está localizada na mesma região da cidade de São Paulo, próxima a Condomínios da CDHU – Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano, agência estadual que desenvolve programas de habitação popular. Nessa região, residem famílias de várias localidades de São Paulo e de outras regiões do Brasil.

Os familiares das crianças geralmente trabalham como auxiliares de serviço geral, motoristas, ou na construção civil. A região possui pequenos comércios – padarias, bares – igrejas evangélica e católica, escolas e pequenas praças. Há muitos animais, como cavalos e cachorros, soltos pelas ruas, sendo que alguns

cavalos que se encontram em situação de abandono abrem sacolas de lixo, para buscar alimento.

O bairro onde está localizada a escola possui um conjunto habitacional em expansão (CDHU), linhas de ônibus e estação de trem. Com relação ao atendimento de saúde, há um Posto de Saúde, sendo que o hospital público mais próximo fica localizado em outro bairro, a uma distância de 20 KM.

As crianças costumam se conhecer, pois moram próximas umas das outras; nos finais de semana costumam frequentar pequenas praças que há no bairro, ou brincam na rua. Os prédios não possuem áreas de lazer e, por serem apartamentos pequenos, a maioria das crianças utiliza a escola como área privilegiada para brincar e costuma usar o parque da escola, inclusive nos finais de semana.

### 2.1.2. Participantes da pesquisa

Na EMEI Jatobá formou-se, inicialmente, um grupo de oito pessoas interessadas na pesquisa: uma diretora escolar, uma coordenadora pedagógica e seis professoras, sendo que uma delas estava sem regência. Durante o processo, outras professoras se interessaram pela proposta, mas elas não estão incluídas neste trabalho, como se pode ver no quadro abaixo, por terem se integrado só na segunda metade da pesquisa. No total, todas as professoras da EMEI Jatobá acabaram participando da pesquisa, envolvendo assim, toda a escola.

**Quadro 1 – Participantes da EMEI Jatobá**

<b>Participantes (nomes fictícios)</b>	<b>Turmas - Idade</b>
Professora Tulipa	Mini-Grupo – 3 anos
Professora Alfazema	Infantil I – 4 anos
Professora Jasmim	Infantil I – 4 anos
Professora Orquídea	Infantil II – 5 anos
Professora Violeta	Infantil II – 5 anos
Professora Margarida	Módulo
Coordenadora Pedagógica: Azálea	
Diretora Hortênsia	

Nesta unidade, as professoras, a coordenadora pedagógica e a diretora receberam a denominação de flores. As crianças foram identificadas por substantivos próprios, mas fictícios, em respeito ao anonimato dos participantes da pesquisa<sup>10</sup>.

Com relação à EMEI Cerejeira, a pesquisa ocorreu inicialmente com a participação de três professoras, que trabalhavam no período da manhã e intermediário. A partir da reunião pedagógica, outras duas professoras, que dividiam a mesma turma com as professoras Flamboyant e Figueira, aderiram a esta pesquisa, totalizando assim seis professoras participantes, que receberam nomes fictícios de plantas. As crianças receberam a identificação com nome próprio, porém também fictício, para garantir o anonimato dos participantes da pesquisa. O quadro, a seguir, resume a equipe participante:

**Quadro 2 – Participantes da EMEI Cerejeira**

<b>Participantes (nomes fictícios)</b>	<b>Turmas - Idade</b>
Professora Paineira	Infantil I – 4 anos
Professora Flamboyant e Professora Amoreira (dividem a mesma turma)	Infantil I – 4 anos
Professora Jabuticabeira	Infantil II – 5 anos
Professora Figueira e Professora Eucalipto (dividem a mesma turma)	Infantil II – 5 anos
Coordenadora Pedagógica: Ipê-Amarelo	

Nas duas EMEIs, cada turma possui trinta e cinco crianças por professor. As professoras selecionaram os relatórios e, na pesquisa, utilizei apenas as gravações de vídeo das crianças cujas famílias autorizaram a participação na investigação.

Em ambas as escolas, os grupos de professoras se reuniram para participar da pesquisa, a partir do próprio interesse e nos seus respectivos horários de JEIF<sup>11</sup>,

<sup>10</sup> O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da universidade e seguiu as normas éticas para pesquisas em ciências humanas.

<sup>11</sup> JEIF = Jornada Especial Integral de Formação. O professor da rede municipal de São Paulo pode optar pelas seguintes jornadas de trabalho: I – Jornada Básica de 30 (trinta) horas de trabalho semanais: 25 (vinte e cinco) horas em regência de turma e 5 (cinco) horas atividades mensais. II – Jornada Básica do Docente: 25 (vinte e cinco) horas aula e 5 (cinco) horas atividades semanais, correspondendo a 180 (cento e oitenta) horas aula mensais. III - Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) corresponde a 25 (vinte e cinco) horas aula e 15 (quinze) horas adicionais semanais, correspondendo a 240 (duzentas e quarenta) horas aulas mensais.

organização essa que contribuiu para o andamento deste estudo. Sobre a organização dos participantes em uma pesquisa-ação, Thiollent (2004, p. 21) considera que eles “*não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo*”. Neste trabalho, além de apresentarem interesse em participar da investigação, as professoras expressaram suas dúvidas e o seu posicionamento com relação ao registro escrito do relatório de avaliação. Durante a pesquisa, apareceram alguns problemas e houve a busca de soluções coletivas para tentar resolvê-los, com participação de todas as pessoas envolvidas.

Assim, as professoras desempenharam um papel ativo durante o processo, com vários questionamentos, discussões, interferindo no modo de avaliar e de registrar por escrito o desenvolvimento das crianças na EMEI. Quanto a mim, como pesquisadora, não limitei a investigação apenas à análise do objeto de estudo, mas medie as ações em torno do relatório de avaliação das crianças e propus intervenções. Esse papel ativo do pesquisador também foi discutido por Michel Thiollent, trazendo, assim, uma definição sobre a sua função e a necessidade de sua ação no contexto onde a pesquisa se insere. Observando que uma pesquisa-ação, não se restringe a “*simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados*”, explicita que “*os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados*” (THIOLLENT, 2004, p. 16).

Importante destacar que não tive contato direto com as crianças; a participação delas na pesquisa ocorreu pela gravação das atividades cotidianas junto com cada professora, durante as assembleias e pelo relatório de avaliação. Dessa forma, as professoras, ao observarem as crianças e discutirem os seus registros escritos sobre elas durante as atividades cotidianas, assumiram também o papel de pesquisadoras do processo de ensino-aprendizagem.

## **2.2. O tema da pesquisa**

O tema de pesquisa, inicialmente proposto, era a participação das crianças nos relatórios de avaliação, conforme explicado no capítulo de introdução. Ele surgiu de uma necessidade prática minha, como pesquisadora e professora da área, na medida em que realizava relatórios de avaliação na escola em que atuava. O interesse pelo tema foi compartilhado com outros profissionais de educação infantil, em especial, com as professoras participantes da pesquisa. Para a realização de um

tipo de pesquisa-ação, Thiollent (2004, p. 52) comenta que o tema deve se aproximar da preocupação de seus participantes, uma vez que *“um tema que não interessar aos pesquisadores não será levado a sério e eles não desempenharão um papel eficiente”*.

Embora esse objeto de estudo tenha coincidido com a preocupação das professoras, o mesmo teve desdobramentos diferentes nas duas escolas, o que parece ser comum em pesquisas desta natureza, conforme afirma Thiollent (2004, p. 50-51): *“na pesquisa-ação, a concretização do tema e seus desdobramentos em problemas a serem detalhadamente pesquisados são realizados a partir de um processo de discussão com os participantes”*.

Na EMEI Jatobá, a coordenadora pedagógica explicou que o período intermediário (que corresponde ao horário das 11h às 15 h<sup>12</sup>) utiliza uma ficha de avaliação que classifica os resultados de acordo com critérios, como, por exemplo: *“A criança realiza o reconto das histórias?”* A coordenadora explicou que as professoras interessadas em participar da pesquisa foram do período intermediário, e este seria, a seu ver, o grupo que talvez mais precisasse de uma orientação acerca da avaliação.

Na EMEI Cerejeira, a coordenadora pedagógica apresentou o relatório descritivo de avaliação das crianças do período da manhã, cujas professoras apresentaram interesse em participar da pesquisa. Primeiramente, verifiquei que o relatório de avaliação das professoras era elaborado a partir de um texto voltado mais para o projeto pedagógico e seus objetivos, do que para a criança e o seu aprendizado com o projeto proposto.

Interessante observar que tanto a EMEI Jatobá como a EMEI Cerejeira possuem projetos pedagógicos que trazem a participação da criança para o centro das atividades propostas; entretanto, em nenhuma delas, a criança encontrava-se no foco central do relatório de avaliação.

O primeiro encontro com as coordenadoras pedagógicas das duas escolas e, posteriormente, com as professoras foi fundamental para conhecer o relatório de

---

<sup>12</sup> O período parcial nas EMEIs paulistanas foi estendido de 4 horas para 6 horas diárias em 2009; como as professoras cumprem jornadas de 4 horas, a partir das 7 horas e das 15 horas, sobra um período intermediário composto das duas últimas horas das turmas matutinas e das duas primeiras horas das turmas vespertinas, chamado de período intermediário, para o qual há uma programação própria de estímulo à leitura, desenvolvida por professoras que trabalham com as crianças nesse horário.

avaliação das escolas e o seu processo de elaboração. Essas conversas iniciais geraram não só a discussão do tema, mas o diagnóstico de alguns problemas, que segundo Thiollent (2004) vão surgindo quando investigamos o tema junto com os participantes da pesquisa. O autor alerta que *“tais problemas têm que ser definidos de modo bastante prático e claro aos olhos de todos os participantes, porque a pesquisa será organizada em torno da busca de soluções”* (THIOLLENT, 2004, p. 52).

Assim, antes de abordar o tema da participação da criança na avaliação, a pesquisa mudou de “rumo”: direcionando o olhar para a participação das crianças nas atividades cotidianas, provoqueei as professoras a analisar a sua prática com as crianças, observar a participação delas e a importância do registro escrito. Procurei trazer a criança para o centro da escrita do relatório, cujo interlocutor, neste caso, são os familiares das crianças, preocupando-me com a leitura dos registros e seu potencial de compreensão para as famílias.

Com a utilização das entrevistas, busquei dar voz à criança no próprio instrumento de avaliação. E junto com as professoras, tentamos levantar hipóteses de como esta voz poderia ecoar no replanejamento dos projetos e atividades propostas.

### **2.2.1. A colocação dos problemas**

Após o primeiro contato com a escola e com os participantes da pesquisa, tendo em vista a discussão do tema e o diagnóstico de alguns problemas, procuramos, juntos, estabelecer um cronograma de encontros.

No primeiro momento, nas duas escolas desenvolvemos o mesmo tipo de atividade: formamos um grupo de estudos sobre avaliação na educação infantil, discutimos as concepções de criança subjacentes e os projetos desenvolvidos pelas professoras. Durante os encontros, as duas escolas apresentaram interesse em aprofundar a discussão sobre a organização dos registros.

Na EMEI Jatobá foram realizados doze (12) encontros no primeiro semestre e sete (7) no segundo. Na EMEI Cerejeira foram realizados nove (9) encontros no primeiro semestre e cinco (5) no segundo. Além desses encontros presenciais,

realizamos algumas trocas de mensagens por *e-mail* e devolutivas por escrito de relatórios de avaliação.

Na EMEI Jatobá, como todas as professoras participaram do trabalho, ocorreu maior quantidade de reuniões para discutir e realizar as devolutivas dos relatórios, enquanto que na EMEI Cerejeira, as dúvidas com relação aos registros foram pontuais e exigiram menos visitas.

Durante os encontros, discutimos a participação da criança no relatório de avaliação e os problemas relacionados com o tema proposto começaram a surgir, modificando o percurso da pesquisa. Nas duas EMEIs, as professoras contaram sobre a dificuldade que sentiam com relação ao registro escrito e sua organização no relatório. Esse mesmo problema já tinha sido observado por mim durante a leitura dos instrumentos, já que a criança não era o centro ou foco da redação do relatório. Como a dificuldade foi exposta pelas professoras, trabalhamos a pesquisa a partir dessa situação. Sobre o reconhecimento de problemas pelos participantes, Thiollent (2004, p. 53) considera que “*os problemas colocados são inicialmente de ordem prática. Trata-se de procurar soluções para se chegar a alcançar um objetivo ou realizar uma possível transformação dentro da situação observada*”. Assim, os problemas não poderiam ser ignorados por mim, enquanto pesquisadora, pois eles eram o ponto de partida da pesquisa-ação e a sua solução representaria a possibilidade de transformação de uma determinada situação; neste caso, a maneira de registrar e avaliar as crianças, incluindo sua participação.

Para organizar os problemas de ordem prática e buscar suas soluções, Michel Thiollent (2004) formulou cinco passos: a) análise e delimitação da situação inicial; b) delineamento da situação final, em função de critérios de desejabilidade e de factibilidade; c) identificação de todos os problemas a serem resolvidos para permitir a passagem de (a) a (b); d) planejamento das ações correspondentes; e) execução e avaliação das ações. A seguir apresento a colocação dos problemas de acordo com esses passos:

#### **a) Análise e delimitação da situação inicial**

A EMEI Jatobá apresentou uma ficha de avaliação que seguia critérios selecionados pelas professoras e relacionados com o Projeto de Leitura; a partir destes, a professora apontava na ficha se a criança “atingiu” ou “não atingiu”, no

semestre, os itens selecionados. A ficha também continha um campo de observação geral para a professora preencher e outro espaço para a observação dos pais ou responsáveis.

Durante os primeiros encontros, as professoras demonstraram interesse em estudar a composição dos registros escritos nos relatórios de avaliação. O interesse delas sobre o assunto surgiu da dificuldade em organizar, no texto, alguns dados presentes na observação, tais como: as intervenções realizadas, as dificuldades encontradas pelas crianças e as suas conquistas. Embora elas já tivessem a convicção da importância do registro escrito, a dificuldade ou problema inicial estaria na sua organização textual.

A EMEI Cerejeira, por sua vez, apresentou um relatório de avaliação constituído por um texto descritivo sobre os projetos realizados pela turma durante o semestre e uma observação sobre aspectos do desenvolvimento infantil e de aprendizagem relacionados a cada criança. Verificou-se que o texto do relatório estava mais direcionado para o trabalho do grupo como um todo, do que para a criança e o seu aprendizado.

O relatório também apresentava um campo de observação para os pais ou responsáveis pelas crianças, para que pudessem registrar seus comentários e sugestões. Tal como ocorreu na EMEI Jatobá, as professoras desejavam investigar a organização dos registros escritos, pois sentiam dificuldade na sua elaboração.

#### **b) Delineamento da situação final, em função de critérios de desejabilidade e factibilidade**

A partir do desejo de trazer a participação da criança no relatório de avaliação, iniciamos um processo de investigação sobre a participação das crianças durante as atividades cotidianas, explicitado no item C.

Na EMEI Jatobá, iniciamos uma investigação sobre como realizar perguntas às crianças. As professoras decidiram perguntar a elas sobre as histórias de que mais gostavam<sup>13</sup>. Durante os encontros, discutimos sobre concepção de criança, o cotidiano das atividades e a organização textual dos registros no relatório. Nesse processo passamos a trazer a criança para o centro do relatório: as professoras

---

<sup>13</sup> As professoras da EMEI Jatobá lecionavam no período intermediário e realizavam um Projeto de Leitura com as crianças.

começaram registrar as “falas” das crianças durante as atividades, as quais foram reproduzidas no relatório. Foram registradas por escrito, também, a participação da criança na realização das atividades, suas aprendizagens, as interações entre os colegas e as intervenções. Esse conteúdo registrado no relatório proporcionou uma aproximação com as famílias das crianças, que começaram a deixar suas observações por escrito no relatório das crianças, interagindo com as informações obtidas, colocando-se como interlocutores efetivos da avaliação. A partir da leitura, os pais ou familiares conversaram entre si e com as professoras, e trocaram observações com relação às crianças.

Na EMEI Cerejeira, as professoras realizaram perguntas às crianças sobre o que aprenderam com os projetos desenvolvidos em suas turmas. Os registros escritos envolviam as “falas” das crianças, a sua participação na realização das atividades, as aprendizagens e intervenções. As famílias das crianças apresentaram suas observações no relatório de avaliação, com relação ao trabalho desenvolvido pela escola e seus reflexos no comportamento da criança em casa; por exemplo, uma mãe registrou no relatório o seguinte comentário: *“meu filho não se interessava em comer frutas, depois que começou a frequentar a escola e estudar sobre as frutas, ele começou a comê-las em casa”*. No término da pesquisa, as professoras expressaram o desejo de realizarem um portfólio para cada criança, com fotos, pinturas e outros registros.

Segundo Thiollent (2004, p. 54) *“a passagem de uma situação inicial para final (ou desejada) é definida em função da estratégia ou dos interesses dos atores”*. Assim, a partir do interesse dos participantes, da colocação de seus problemas e da busca conjunta de soluções, pudemos desencadear as ações.

**c) Identificação de todos os problemas a serem resolvidos para permitir a passagem de (a) a (b);**

Na EMEI Jatobá discutimos a concepção de criança, gravamos algumas atividades das professoras com as crianças, depois assistimos e verificamos o tipo de perguntas feitas às crianças. Observamos, por exemplo, que a pergunta: “Você gostou de levar o livro para a sua casa?” induzia a criança a responder “sim” ou “não”. Se modificássemos a pergunta usando “por que você levou este livro?”, a criança teria que pensar para justificar os motivos da sua escolha.

Quando assistimos às gravações em vídeo das atividades, observamos as interações das crianças, seus questionamentos, as intervenções da professora; entretanto, verificamos a ausência dessas experiências no registro por escrito, em um caderno ou folha avulsa e no relatório de avaliação das crianças.

Outro problema detectado foi a realização das entrevistas no período intermediário, pois cada turma possui trinta e cinco (35) crianças, com um tempo curto e a professora precisava organizá-las para que pudesse escutá-las individualmente e manter o restante do grupo ocupado com outra atividade. Assim, a equipe gestora organizou o grupo docente, para que uma professora (sem regência) pudesse auxiliar as professoras na entrevista e organização da turma.

Na EMEI Cerejeira gravamos algumas atividades das professoras com as crianças, depois assistimos e verificamos que “as falas” das crianças, seu processo de aprendizagem não estavam presentes nos registros escritos e no centro do relatório de avaliação. Assim, discutimos a importância da observação, do registro escrito e de como fazer para trazer a participação da criança na avaliação. O grupo decidiu pela entrevista, para investigar o que a criança aprendeu, com relação aos projetos e com a escola.

Diante da colocação dos problemas, mudamos o percurso da pesquisa, pois a criança não representava o foco ou o centro do relatório, uma vez que não tínhamos a sua participação no relatório de avaliação. Assim, antes de propor entrevistar as crianças para ouvir o que pensam sobre a escola e sobre o que aprendem nela, tivemos que direcionar o nosso olhar para o registro da participação da criança no relatório de avaliação, tornando-se este o objeto principal da pesquisa-ação.

Thiollent (2004) considera que durante a fase de colocação dos problemas, a discussão e análise dos mesmos devem possuir uma relevância prática e científica, pressupondo o redirecionamento da pesquisa ou a sua suspensão. Neste caso, procuramos estabelecer um plano de ação visando ao registro da participação das crianças nos relatórios de avaliação, conforme descrito.

#### **d) Planejamento das ações correspondentes**

Na EMEI Jatobá, durante o primeiro semestre, gravei a Sessão de Leitura Simultânea e a seleção de livros de história<sup>14</sup>, realizadas pelas crianças para levar para casa. Assistimos aos vídeos envolvendo o cotidiano da EMEI no projeto de Leitura (contação de história e a roda de conversa) e, nesse momento, conversamos sobre a importância de observar e anotar a participação das crianças durante as atividades. Em outro encontro, cada professora iniciou a leitura dos seus registros escritos, com suas observações sobre o processo de ensino-aprendizagem de cada criança.

Com relação à organização textual, elas começaram a identificar a sequência da argumentação: premissas, argumentos, contra-argumentos, solução com a conclusão (BRONCKART, 1997/2003). Procurando tratar os pais ou familiares das crianças como os principais interlocutores do relatório, questionei, o tempo todo, se a linguagem utilizada estava acessível ao seu entendimento. Algumas professoras me encaminharam seus relatórios por *e-mail*, a fim de compartilhar seus registros.

Na metade do processo de pesquisa, realizamos uma reunião pedagógica com todas as professoras e funcionários para conhecerem o trabalho desenvolvido e, assim, outras professoras se propuseram a participar dos encontros e modificar a escrita de seus relatórios de avaliação. Por fim, a pesquisa envolveu toda a escola Jatobá. Entretanto, os dados apresentados nesta tese são somente aqueles obtidos no período intermediário, devido ao fato de as outras professoras terem decidido participar com o estudo já em andamento. No segundo semestre, permanecemos com a discussão sobre os registros escritos e verificamos a possibilidade de realizar entrevistas com as crianças, trazendo sua voz ao relatório de avaliação.

Na EMEI Cerejeira, durante o primeiro semestre gravei, em vídeo, as atividades realizadas com as crianças. Nesse trabalho, selecionamos, como objeto de análise, a roda de história, os cantos e o teatro. Assisti aos vídeos com as professoras; verificamos como as crianças interagem, as suas indagações e a importância da realização do registro escrito dessas situações para, assim, trazer a criança ao centro do relatório de avaliação. Em outro encontro, decidimos realizar os registros escritos e a sua leitura para o grupo.

---

<sup>14</sup> Como pesquisadora, estive presente durante uma semana em cada EMEI (Abril / 2012), para realizar as gravações em vídeo. As crianças das duas EMEIs não apresentaram timidez ou ficaram inibidas, pois as professoras costumavam utilizar esse recurso durante as atividades desenvolvidas.

Tal como na EMEI Jatobá, verifiquei que existia a preocupação do grupo em saber se a linguagem utilizada pelo relatório estava acessível ao entendimento dos pais/ familiares. Assim, começamos a identificar as premissas, argumentos, contra-argumentos, solução com conclusão, nos registros escritos, para organizar o texto do relatório. Realizamos uma reunião pedagógica com todas as professoras e funcionários para que pudessem conhecer a pesquisa. No segundo semestre, seguimos com a discussão sobre os registros escritos e verificamos a possibilidade de realizar entrevistas com as crianças, trazendo sua voz ao relatório de avaliação.

#### **e) Execução e avaliação das ações**

Tanto a EMEI Jatobá como a EMEI Cerejeira realizaram os registros escritos e as leituras teóricas combinadas. Durante a pesquisa, não ocorreram atritos entre as professoras e esta pesquisadora, nem houve desistência da pesquisa por parte dos participantes. A participação da criança na própria avaliação foi aceita e realizada pelas professoras, no sentido de colocar a criança no centro do relatório e dos registros escritos. Também realizamos uma tentativa de dar voz às crianças sobre os projetos e as atividades propostas: as professoras das duas escolas optaram pela entrevista com as crianças sobre os projetos e atividades, sendo que cada grupo de professoras elaborou as questões e organizou as crianças de forma diferente.

A EMEI Jatobá organizou a entrevista com a colaboração de uma professora sem regência. Na EMEI Cerejeira, a organização dos “cantos ou cantinhos”<sup>15</sup> colaborou para a entrevista: a professora privilegiou um canto para a sua realização, enquanto os demais alunos se envolviam com os temas dos outros cantos.

Nas duas escolas, ocorreu a transformação da prática avaliativa, pois as professoras perceberam a importância da observação e do registro escrito. A criança passou a ser concebida como centro do relatório, que resgatava, assim, suas falas, ações, interações e o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. Outro cuidado na preparação da avaliação foi perguntar à criança sobre o que ela pensava com relação aos projetos e atividades desenvolvidas por elas na escola. No final do trabalho, verificamos se a opinião da criança poderia trazer, às professoras, novas ideias para o replanejamento das atividades.

---

<sup>15</sup> Os cantos ou cantinhos é o modo como as professoras organizam o ambiente da sala de aula. Eles são divididos por temas e materiais diversos.

Na EMEI Jatobá a transformação do relatório de avaliação ocorreu com todas as turmas do período intermediário (e algumas outras também); na EMEI Cerejeira, a pesquisa-ação não teve essa abrangência.

### 2.2.2. O lugar da teoria

Durante o processo de pesquisa, realizei com as duas escolas grupos de estudo sobre avaliação na educação infantil. Selecionei alguns textos teóricos a partir da minha experiência na área de formação de professores e de acordo com o interesse e os problemas colocados pelo grupo. As discussões teóricas serviram de apoio para refletirmos sobre a concepção de criança adotada pelas professoras, bem como sobre a organização textual dos registros pela sequência argumentativa e, também, sobre a avaliação na educação infantil. Nesse sentido, Thiollent (2004, p. 55) alerta que toda pesquisa-ação precisa estar articulada com um quadro de referência teórica; nesta perspectiva, “o papel da teoria consiste em gerar ideias, hipóteses ou diretrizes para orientar a pesquisa e as interpretações”. A seguir apresento as leituras selecionadas e sua respectiva ordem:

#### Quadro 3 - Textos selecionados para formação

Bibliografia dos textos selecionados
1- SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: SARMENTO, M. J.; VASCONCELLOS, V. M. R. (Orgs.). <i>Infância (in)visível</i> . Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2007
2- SÃO PAULO. <i>Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas Para Educação Infantil</i> . São Paulo: SME/DOT-Ed. Infantil, 2007.
3- COLASANTO, C. A. <i>O Relatório de Avaliação na Educação Infantil</i> . São Paulo: All Print Editora, 2009.
4- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; AZEVEDO A. A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. <i>A escola vista pelas crianças – coleção infância</i> . Porto-Portugal: Porto Editora, 2008 .

O primeiro texto selecionado não tinha relação direta com o tema da avaliação na educação infantil; entretanto, a sua escolha foi importante para compreender a concepção de criança adotada pelas professoras e, assim, centrar a discussão na participação da criança no relatório. Sobre a escolha de determinada referência

teórica, Thiollent (2004, p. 55) alerta que “*no plano da organização prática da pesquisa, os pesquisadores devem ficar atentos para que a discussão teórica não desestimule e não afete os participantes que não dispõem de uma formação teórica*”. As professoras participantes da pesquisa possuem formação do Nível Superior e o horário de estudo coletivo é uma prática comum nas escolas municipais de São Paulo; apesar disso, elas acharam a leitura do primeiro texto densa, mas chegaram a uma compreensão satisfatória. As demais leituras foram selecionadas a partir dos problemas da prática e interesse do grupo.

O texto de Sarmiento (2007) trouxe para as nossas discussões as diferentes representações sociais de criança; a partir daí, reconhecemos as representações das professoras das duas escolas, expressas durante as discussões no grupo de formação.

Nas EMEIs Jatobá e Cerejeira, utilizamos o caderno de *Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas Para Educação Infantil* (SÃO PAULO, 2007b), material que acompanha as DCNEI (BRASIL, 1998b) e apontam que as práticas culturais selecionadas pelos professores devem partir do projeto pedagógico de sua unidade, orientando as instituições a estimular o desenvolvimento das crianças e acolher as suas diversidades. Nessa perspectiva, o caderno oferece algumas orientações de trabalho com leitura e escrita, com música, teatro, artes, matemática e outras linguagens.

Na EMEI Jatobá, a leitura do mesmo material subsidiou nosso estudo sobre a proposta de leitura e escrita, junto ao Projeto de Leitura praticado com as crianças. A partir disso, as professoras elaboraram critérios de ensino-aprendizagem ou ponto de partida, para auxiliar nas observações e registros escritos com as crianças.

Na EMEI Cerejeira, as *Orientações Curriculares* serviram de apoio nas discussões dos projetos desenvolvidos com as crianças. Analisamos as propostas de avaliação, que destacavam o registro das observações como um caminho importante para orientar as aprendizagens das crianças, compartilhando com os pais esse processo (SÃO PAULO, 2007b).

As duas escolas realizaram a leitura de um dos capítulos da obra “*O relatório de avaliação na educação infantil*” (COLASANTO, 2007), um recorte do trabalho que desenvolvi como pesquisa de Mestrado. O capítulo sugerido versava sobre a

organização textual da sequência argumentativa, tal como proposta por Bronckart (1997/2003) e utilizada em meus relatórios de avaliação.

Para auxiliar as professoras nas entrevistas e dar voz às crianças na própria avaliação, realizamos também a leitura do texto: “A documentação da aprendizagem: a voz das crianças” (OLIVEIRA-FORMOSINHO & AZEVEDO, 2008). Segundo as autoras, o fato de a criança observar seu próprio portfólio e poder expressar sua opinião é considerada

uma poderosa estratégia de aprendizagem, que lhe permite revisitar as suas experiências, dialogar e partilhar ideias em torno dessas experiências, tomar consciência dos seus percursos de aprendizagem e diferenciá-los dos percursos dos outros, desenvolver sua autoestima e a sua autodeterminação (OLIVEIRA-FORMOSINHO & AZEVEDO, 2008, p. 139).

Esse texto contribuiu para as professoras observarem o potencial das crianças na tomada de consciência com relação ao seu processo de aprendizagem, ao analisarem a própria documentação. Elas também puderam verificar a formulação de perguntas e o diálogo entre professoras e crianças em outro contexto, uma escola localizada na cidade de Braga, em Portugal.

Durante o processo de pesquisa, as professoras realizaram outras leituras com as coordenadoras pedagógicas em seus horários de estudo. Na rede municipal de São Paulo, o horário de estudo foi incorporado na jornada de trabalho das professoras (desde 1992) sendo fundamental para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, com a troca de saberes e experiências. A leitura dos textos contribuiu para as nossas discussões com relação à concepção de criança, avaliação e registros. No término da pesquisa, as professoras relataram a importância das leituras para subsidiarem as práticas de registro e a experiência em ouvir as crianças em avaliação.

### **2.2.3. A coleta de dados**

Neste trabalho houve dois movimentos com relação à coleta de dados. Primeiramente, utilizei diário de campo, gravação em áudio e vídeo para registrar os encontros com as professoras e as atividades cotidianas das professoras com as crianças. Posteriormente, as professoras assumiram a função de pesquisadoras, utilizando registros escritos em diários de campo (caderno de anotações) para

compor o relatório das crianças e para leitura durante alguns encontros comigo e com outras colegas. Segundo Thiollent (2004), a coleta de dados pode exigir uma divisão de trabalho entre pesquisadores e demais participantes. Os participantes podem exercer funções de pesquisador e, para isso, pode ser organizado um trabalho de formação específica e adaptado ao contexto cultural pesquisado.

As professoras das duas escolas, além de serem participantes, tornaram-se pesquisadoras, pois realizaram entrevistas com as crianças e coletaram dados para a escrita dos relatórios. A formação específica, recomendada por Thiollent (2004), ocorreu pelas discussões e leitura teórica, principalmente com relação a uma experiência realizada em Portugal, em que as professoras entrevistaram as crianças sobre sua documentação de aprendizagem (OLIVEIRA-FORMOSINHO & AZEVEDO, 2008). A leitura desse texto inspirou as professoras com relação aos registros e a como entrevistar crianças.

Desta forma, os instrumentos utilizados foram: gravações em áudio e vídeo, diários de campo a partir de observações da pesquisadora e das professoras e a análise de documentos (o relatório de avaliação).

A gravação em áudio foi utilizada na sala de professores: durante os encontros deixávamos o gravador no centro da mesa para que pudéssemos obter o diálogo entre os participantes. A gravação em vídeo foi utilizada em algumas atividades realizadas com as professoras e as crianças. Como pesquisadora, optei pela filmagem para poder trabalhar algumas cenas com as professoras durante o horário de JEIF (de formação e estudo). Minha máquina fotográfica, que possui a dupla função de filmagem, por coincidência era igual à máquina das escolas (mesma marca, cor e modelo). Provavelmente, tal similaridade facilitou para que as crianças não ficassem inibidas, pois as professoras costumam utilizar esse recurso nas duas escolas.

Utilizei, também, o diário de campo durante os encontros de formação, para registrar algumas observações com relação ao diálogo dos participantes. As professoras, enquanto pesquisadoras, também utilizaram anotações em diário de campo para compor o relatório de avaliação e para registrar as entrevistas com as crianças, visto que a gravação em áudio ficou prejudicada devido aos ruídos durante a gravação.

Os dados utilizados para análise foram os relatórios de avaliação das crianças, com a devida autorização e o consentimento de seus pais ou responsáveis.

#### **2.2.4. A aprendizagem**

No decorrer da pesquisa verifiquei o envolvimento do grupo com a participação das crianças na avaliação; devo, inclusive, destacar que algumas professoras me encaminharam seus relatórios, com algumas dúvidas, durante seu período de férias.

No final da pesquisa, realizei entrevistas com as professoras das duas escolas para investigar o que aprenderam e a articulação com o trabalho desenvolvido junto à criança, visto que Thiollent (2004, p. 66) indica que *“as ações investigadas envolvem produção e circulação de informação, elucidação e tomada de decisões, e outros aspectos supondo uma capacidade de aprendizagem dos participantes”*.

Para conhecer o que as professoras aprenderam com este trabalho, realizei uma entrevista com as seguintes perguntas:

- 1- Quais foram as contribuições desta pesquisa para a sua prática de avaliação?
- 2- Quais foram os desafios?
- 3- O que você aprendeu com a fala das crianças? De que forma estas falas das crianças se refletem no replanejamento?

Tanto as professoras da EMEI Jatobá como da EMEI Cerejeira apontaram que a contribuição principal da pesquisa, para sua prática de avaliação, foi reconhecer a necessidade de escutar a criança. Essa escuta em avaliação ocorreu, paralelamente, de duas maneiras: primeiro, quando a professora ouviu a criança, seus questionamentos, suas opiniões e ideias, fazendo o registro escrito em um caderno ou folha avulsa, com o relato do processo de ensino-aprendizagem; outro momento de escuta ocorreu quando as crianças foram entrevistadas sobre o que aprenderam ou quais foram as atividades de que mais gostaram.

O registro dessa escuta provocou um olhar mais atento das professoras, já que verificamos, no decorrer da pesquisa, avanços com relação aos registros escritos sobre a criança e o processo de ensino aprendizagem. O processo de cada criança foi diferente e as trinta e cinco crianças foram olhadas e observadas na sua individualidade pelas respectivas professoras.

A organização dos registros pela sequência argumentativa auxiliou as professoras no relato de suas intervenções junto ao processo de ensino-aprendizagem; o uso de exemplos fortaleceu a argumentação, sendo algumas “falas” das crianças utilizadas, pelas professoras, para exemplificar alguma situação importante vivenciada por elas. A criança passou a ser o foco ou centro do relatório, pela argumentação sobre o trabalho realizado, tornando visível ao leitor o processo de ensino-aprendizagem.

Os desafios propostos também geraram aprendizagens para os grupos de professoras das duas EMElS; por exemplo, a metodologia de trabalho com trinta e cinco crianças por adulto. Ainda longe de uma estrutura ideal de escola de educação infantil, a quantidade de crianças em cada turma foi um desafio enfrentado pelas professoras com relação à observação de todas as crianças, à qualidade das informações e às intervenções. Para tanto, as professoras foram capazes de criar estratégias para os registros escritos, solicitando apoio de outro professor, compartilhando os registros com as colegas e com a professora que dividia a mesma turma, elaborando seus relatórios em outro horário.

As professoras demonstraram, também, aprender com a avaliação realizada pelas crianças sobre o trabalho da escola. Por exemplo, uma delas considerou que precisa explorar mais o trabalho manual em Artes; outra verificou que precisa prestar mais atenção às crianças tímidas, aprofundar-se no tema do projeto sobre animais, ouvir a opinião da criança sobre a continuidade ou não de um tema, entre outros aspectos.

De minha parte, como pesquisadora, também aprendi bastante com as professoras no processo de pesquisa. Sobre a questão da aprendizagem e do conhecimento adquirido pelo pesquisador e os participantes de pesquisa, Thiollent (2004, p. 22) comenta que *“a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas”*.

Assim, começamos a enxergar, no horizonte, um modo de avaliar que mostre a participação da criança nas várias atividades do contexto escolar, e que acompanhe o processo de ensino-aprendizagem, podendo, inclusive, ser utilizado, pelas

professoras, para redimensionar o trabalho pedagógico a partir das necessidades e dificuldades encontradas junto às crianças.

### **2.2.5. Divulgação**

Segundo Thiollent (2004, p. 71) a divulgação da pesquisa inclui o retorno da informação aos grupos implicados e deve, “*mediante acordo prévio dos participantes, divulgar a informação externamente em diferentes setores interessados*”. O retorno da informação ao grupo ocorreu durante todo o processo: as professoras traziam suas dúvidas sobre os registros escritos aos encontros e também me enviavam seus relatórios por *email*, a fim de pedir alguma ajuda ou devolutiva, aos quais sempre respondi.

Dessa forma, grande parte da divulgação dos resultados foi compartilhada com os participantes ao longo do trabalho desenvolvido nas duas escolas. A pesquisa teve um processo dinâmico, pois ao mesmo tempo em que tentávamos solucionar algumas dúvidas, outras surgiam e verificávamos juntas (professoras e pesquisadora) que o registro escrito estava sendo aprimorado e as observações com relação às crianças estavam sendo cada vez mais detalhadas no texto escrito.

Durante o estudo, verificamos, todas, que o envolvimento e a participação das professoras foram além da produção de “resultados”, pois a pesquisa gerou conhecimento para todos os sujeitos envolvidos, confirmando o que Thiollent (2004) aponta como uma das principais contribuições deste tipo de pesquisa: produzir conhecimento.

Na medida em que realizava as devolutivas dos relatórios e analisava, com as professoras, a escrita desses relatórios, a participação das crianças, as concepções presentes, posso afirmar que os resultados aqui apresentados foram discutidos durante todos os encontros, tendo em vista não somente a ação pedagógica, mas o conhecimento produzido durante a pesquisa. Durante as reuniões promovidas nas EMElS, todos os participantes da pesquisa tiveram o primeiro acesso aos resultados obtidos.

Quanto à divulgação externa, posteriormente, faremos uma reunião com toda a equipe em cada escola para abordar a finalização dos resultados. Após a avaliação final da banca examinadora desta tese, pretendo divulgar o trabalho em revistas e

congressos, para que outros pesquisadores e professores da área possam conhecer o estudo e avançar as discussões acerca da elaboração de relatórios na educação infantil, seguindo a proposta de Thiollent (2004, p. 22):

Outra parte da informação, cotejada com resultados de pesquisas anteriores, é estruturada em conhecimentos. Estes são divulgados pelos canais próprios às ciências sociais (revistas, congressos, etc.) e também por meio de canais próprios a esta linha de pesquisa.

Durante um ano, ficamos, pesquisadora e demais participantes, envolvidas pela pesquisa e, mesmo com a sua finalização, percebemos que a pesquisa havia se encerrado, mas que o grupo continuaria envolvido com o assunto. Nesse sentido, Thiollent (2004) comenta que o conhecimento dos resultados de uma pesquisa pode contribuir para a tomada de consciência de seus participantes e sugerir um novo ciclo de ação e de investigação. Na entrevista realizada com as professoras, verifiquei que elas estavam projetando, para o ano seguinte, novos instrumentos de avaliação, tais como: cadernos de registro, portfólios, replanejamento das atividades a partir da fala da criança. Inicia-se, assim, um novo ciclo.

Comentando sobre a experiência da pesquisa-ação no campo da educação, Thiollent mostra que, no processo adotado, a dimensão da tomada de consciência sobre as situações investigadas leva a “*mudanças coletivas nas representações, comportamentos e formas de ação*” (THIOLLENT, 2004, p. 76). Os planos de ação das participantes sugerem que mudanças dessa natureza aconteceram efetivamente com esses dois grupos. De alguma maneira, é possível afirmar que a experiência da pesquisa-ação, nas duas escolas, motivou mudanças importantes nas práticas de avaliação, visando a colocar a criança como foco principal do trabalho.

## **CAPÍTULO 3 – AMPLIANDO O ESPAÇO DA PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NO COTIDIANO: REFLEXOS NO REGISTRO E NA AVALIAÇÃO**

*Eu aprendi a jogar amarelinha, a pular corda. A gente põe a corda para trás, depois põe para frente e pula.*

(Renato, 5 anos - EMEI Cerejeira)

Neste capítulo, apresento a análise e interpretação dos dados sobre os encontros realizados, as gravações em vídeo e áudio das reflexões sobre o primeiro contato com as escolas, as atividades realizadas com as crianças e suas professoras; o processo de elaboração do relatório de avaliação; os registros escritos pelas professoras; a opinião das crianças sobre a escola e atividades desenvolvidas; como também o envolvimento das famílias pelo relatório de avaliação. Assim organizo, primeiramente, a descrição e análise construída em cada EMEI – Jatobá e Cerejeira – e, posteriormente, uma análise e sistematização envolvendo as duas escolas.

### **3.1. O primeiro encontro com as escolas**

Na EMEI Jatobá, o primeiro contato com a coordenadora Azaléa ocorreu em 19 de março de 2012, quando tive acesso ao relatório de avaliação realizado pelo grupo de professoras do período intermediário. Segundo a coordenadora, as professoras do período intermediário manifestaram interesse em participar da pesquisa e estudar sobre a organização dos registros escritos e, no seu entender, este seria, realmente, o grupo mais adequado para fazer um estudo acerca da avaliação.

As professoras desse período já realizavam, com as crianças, um trabalho que visava incentivar a leitura, denominado Projeto Entorno, em parceria com a Editora Abril. Esse projeto foi escolhido por elas e adaptado conforme o contexto do tempo e do espaço da escola.

A coordenadora pedagógica explicou que as professoras que atuavam no período intermediário sentiam-se como “cuidadoras”, pelo limite do tempo e pela rotina da alimentação “almoço/lanche”; resolveram, então, criar uma linha do tempo para incluir duas atividades do Projeto Entorno: a Sessão Simultânea de Leitura e os empréstimos de livros. É importante ressaltar que o projeto envolve outras linguagens a partir da leitura: música, teatro, artes visuais, etc.

Com relação ao instrumento de avaliação, as professoras preenchem uma ficha, com a classificação de resultados atingidos ou não atingidos pelas crianças, como, por exemplo: “*A criança realiza o reconto das histórias?*”

Após esse primeiro contato, sugeri que o texto: “Visibilidade social e estudo da infância” (SARMENTO, 2007) fosse lido durante o horário de formação (JEIF)<sup>16</sup>, pois havia programado, no plano de ação, que no primeiro encontro com as professoras, faríamos uma discussão a respeito de concepção de criança e infância.

O primeiro encontro na EMEI Cerejeira ocorreu no mês de março de 2012, com a coordenadora pedagógica Ipê-Amarelo. Nesse primeiro contato conversamos sobre a proposta da pesquisa e o plano de ação a ser desenvolvido com as professoras.

Nessa ocasião, a coordenadora relatou que o grupo interessado em participar da pesquisa seria o III grupo (em JEIF), composto por cinco professoras: três delas possuem dois cargos na escola e trabalham o dia todo, cumprindo assim, no final do dia o horário de estudo coletivo. As professoras lecionam no período da manhã (das 7h00 às 11h00) e intermediário (das 11h00 às 15h00), realizando o complemento da jornada com hora-atividade e estudo (formação) após 15h00.

O grupo já me conhecia porque sou professora da rede municipal e também participava de reuniões promovidas pela DRE-Pirituba. A coordenadora destacou que o grupo já havia mostrado interesse em aprimorar a escrita do relatório de avaliação, antes mesmo da proposta deste estudo, na reunião de avaliação da unidade escolar realizada naquele ano<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> Jornada Especial Integral de Formação – ver nota 10 no capítulo 2.

<sup>17</sup> Todos os anos, por orientação da SME, todas as unidades realizam uma reunião com o fim específico de avaliar as atividades desenvolvidas na escola.

As cinco professoras, então, propuseram-se a participar de todo o processo de discussão com relação à elaboração dos relatórios, sobre a organização dos registros e a linguagem da argumentação em relatórios. Entretanto, uma das professoras, por problema particular, não pôde participar de todos os encontros e, assim, participaram efetivamente desta pesquisa quatro professoras, as crianças que compõem as respectivas turmas e a coordenadora pedagógica.

Tive acesso a alguns relatórios de anos anteriores e pude verificar que eles traziam um texto geral sobre a turma (perfil do grupo) e sobre os projetos desenvolvidos (objetivos e ações desempenhadas). O processo de ensino-aprendizagem de cada criança aparecia nas linhas finais, de modo geral.

Combinamos as datas dos encontros e a leitura do texto “Visibilidade Social e Estudo da Infância” (SARMENTO, 2007) como sugestão durante o horário de formação (JEIF), para discutir sobre concepção de criança e infância.

Tanto na EMEI Jatobá, como na EMEI Cerejeira verifiquei que os relatórios de avaliação representavam fragmentos dos trabalhos realizados pelas crianças e professoras. Ambas as escolas já desenvolviam projetos pedagógicos que trazem a criança como centro das propostas; entretanto, a criança e seu processo de ensino-aprendizagem não se constituíam o centro do relatório de avaliação em nenhuma delas.

A EMEI Jatobá utilizava as fichas de avaliação, nas quais era apontado o que a criança tinha atingido ou não tinha atingido com o Projeto de Leitura; observei que esse tipo de instrumento de avaliação não permitia o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, tampouco comunicava o percurso de cada criança.

Embora o relatório elaborado na EMEI Cerejeira tivesse um caráter mais descritivo, oferecia apenas informações gerais do trabalho pedagógico, o perfil da turma, o objetivo dos projetos, tal como as obras de arte trabalhadas com a turma e, nas linhas finais, explicitava em âmbito geral o desenvolvimento das crianças nas atividades propostas.

Tanto na EMEI Cerejeira como na EMEI Jatobá, os relatórios das professoras previam um espaço para observação dos pais / familiares.

Depois de conhecer o relatório das duas escolas e atender à necessidade dos participantes em estudar os registros escritos, tivemos vários encontros, subdivididos, neste trabalho, por momentos 1, 2, 3, 4 e 5, para investigar o registro da participação das crianças nos relatórios de avaliação.

**Quadro 4 – Divisão dos Encontros**

<b>Divisão dos Encontros</b>	<b>Objetivo</b>
Momento 1- As crianças em atividade na EMEI: vamos conhecer o currículo?	Conhecer o trabalho realizado com as crianças e parte do currículo da escola.
Momento 2- As professoras observam a própria ação e a participação da criança.	Observar e refletir sobre a participação das crianças durante as atividades e sobre a importância do registro escrito.
Momento 3- A criança no centro da escrita do relatório de avaliação.	Focalizar a criança e seu processo de ensino-aprendizagem no relatório de avaliação.
Momento 4- A criança e os interlocutores da sua avaliação – a família.	Verificar a impressão dos pais / familiares enquanto interlocutores do relatório de avaliação.
Momento 5- A criança participa da própria avaliação.	Dar voz à criança no relatório de avaliação.

No geral, como se fosse uma espiral, essas ações não ocorreram de forma linear. A participação das crianças nas atividades cotidianas e o registro dessa participação tornaram-se o fio condutor, que nos guiou a investigar as atividades realizadas por elas, provocou as professoras a se olharem com seus grupos, trazendo as crianças para o centro do relatório e dando voz a elas na própria avaliação. Os pais / familiares das crianças, enquanto interlocutores do relatório, foram incluídos no estudo, sendo esta uma prática já recorrente nas duas escolas.

## **3.2. As atividades realizadas com as crianças: vamos conhecer o currículo?**

### **3.2.1. EMEI Jatobá**

Com o objetivo de conhecer o trabalho realizado com as crianças e o currículo da EMEI Jatobá, realizei a gravação de algumas atividades, tais como: assembleia com as crianças, apresentação do projeto de leitura, sessão de leitura simultânea, empréstimo de livros e rodas de história.

- **Assembleia com as crianças – EMEI Jatobá**

O tema da assembleia ou Conselhinho, como é conhecido pela comunidade escolar, é discutido primeiramente com as professoras e a equipe gestora; posteriormente, as professoras escolhem dois alunos que apresentam desenvoltura com a linguagem oral e que interagem com todas as crianças, para serem os representantes da turma.

A professora realiza uma roda de conversa, em que expõe o tema e o objetivo a serem discutidos entre as crianças e os representantes. O assunto não se esgota, porém, nessa roda de conversa: em outros momentos as crianças discutem entre si a questão proposta.

A assembleia é composta pela coordenadora pedagógica Azaléa, uma professora, duas crianças representantes de cada turma, cuja idade varia entre 4, 5 e 6 anos. No total são 10 crianças e 2 adultos. Por sugestão das professoras, as crianças de quatro anos levam, para a reunião, alguns materiais simbólicos, como pequenos bonecos, baldes de plástico de areia e escorregador confeccionado com sucata, para ajudá-los a representar as ideias do grupo.

Após a discussão, a coordenadora pedagógica, comunica a opinião das crianças para as professoras e para o Conselho Escolar; posteriormente se realiza uma devolutiva com as decisões para os representantes das turmas, que repassam a discussão para os demais alunos. A seguir, apresento um diálogo extraído da Assembleia, cujo tema eram os brinquedos preferidos pelas crianças no parque, com o objetivo de acrescentar novos brinquedos no espaço ou remanejar os existentes:

## Quadro 5 – Assembleia com as crianças – EMEI Jatobá

Azaléa: - O que era para vocês conversarem com os colegas?  
Mariana: - Sobre o parque?  
Azaléa: - O que era para perguntar?  
Janaína: - Era para perguntar do parque.  
Carlos: - Era para perguntar o que a gente gosta do parque.  
(Todas as crianças falam juntas o tema da Assembleia)  
Azaléa: - Calma gente, um por vez para falar, se não a gente não entende.  
Janaína: - Eu perguntei, eles disseram que gostam da balança.  
Azaléa: - Tem mais alguma criança que também perguntou aos colegas?  
(Três crianças levantam as mãos)  
Carlos: - Os meus amigos gostam do gira-gira.  
Júlia: - Os meus amigos gostam de pegar os baldinhos e encher de areia.  
Azaléa: - E como vocês brincam com essa areia?  
Lucas: - A gente pega a areia e brinca  
Carlos: - Não é assim  
Janaína: - A gente pega o baldinho enche de areia e brinca.  
Azaléa: - Como você brinca? (Aponta para o Carlos)  
Carlos: - Eu encho o balde com areia, eu derramo e aí faço um castelo e um castelo de areia de bolo.  
Azaléa: - E os alunos da professora Begônia?  
Alice: - A gente gosta de brincar no balanço.  
Azaléa: - E como vocês brincam no balanço? Vai todo mundo junto?  
Mirian: - Não dá pra ir, pois temos balanço quebrada.  
As crianças começam a mostrar alguns desenhos que realizaram sobre o que gostam do parque a Azaléa, que retoma a discussão do balanço.  
Azaléa: - Qual é a parte do balanço que está quebrada?  
Júlio: - Esta aqui deste lado (mostrando com as mãos, indicando o lado esquerdo)  
Azaléa: - E como será que quebrou?  
Mirian: - Tem gente que fica pendurado de pé no balanço assim e quebra (ela mostra com gestos, indicando que está pendurada na balança).  
Azaléa: - Então, qual seria maneira de se balançar, sem que o balanço se quebre?  
Jonas: - Sentado e segurando nas correntes.  
Mirian: - Você senta e pede para um colega te empurrar, mas não forte, se não cai.  
Azaléa: - Observo que vocês estão trazendo alguns materiais do parque, por quê?  
Larissa: - Porque a gente gosta do escorregador (a criança mostra um escorregador confeccionado com sucata e uma boneca pequena, e começa a brincar).  
Azaléa: - Como vocês escorregam?  
Larissa: Assim (mostra a boneca subindo pela escada e descendo pela rampa, com a boneca sentada).  
Azaléa: - Existe outra forma de escorregar?  
Mirian: Existe sim, a gente sobe pelo escorregador (se referindo à rampa) e desce pela escada, só que daí bate nos colegas.  
Azaléa: - Além do escorregador, que outro brinquedo vocês gostam?  
Larissa: - Do gira-gira.  
Mirian: - A gente senta e um colega fica em pé empurrando o gira-gira.  
Azaléa: - Parece-me que outro dia eu fui ao parque e vi que o Jonas não estava sentado.  
Jonas: - É porque o gira-gira estava muito rápido e eu caí.

Azaléa: - Então você não estava se jogando do gira-gira em movimento?  
Jonas: - Não, eu estava com o olho fechado e quando abri o olho, eu não tomei cuidado, não segurei meu pé, aí eu não vi e fiz assim (mostra-se caindo).  
Azaléa: - Como é que vocês se sentem quando estão brincando no parque?  
Mirian: - Bom, eu fico no escorregador e aí eu e minhas amigas ficam lá brincando, mas o menino fica correndo tentando pegar a gente.  
Janaína: - Ele é o monstro.  
Mirian: - Aí se o monstro pegar a gente, a gente fica na prisão.  
Azaléa: - Mas quem inventou esta brincadeira?  
Mirian: - A gente (apontando para si e para Janaína).  
Azaléa: - Pelo que estou entendendo o parque não é só legal devido aos brinquedos, mas os colegas também são importantes.  
Miriam: - É por causa de eles fazerem as brincadeiras ficarem mais legal ainda.  
Janaína: - Eles inventam brincadeiras.  
Azaléa: - Existem outras brincadeiras que vocês inventam no parque?  
Janaína: - De monstro, tem que correr, e pedir para o menino se ele quer ser o monstro, aí ele te pega e leva pra prisão, então tem que correr para tentar escapar.  
Azaléa: - Nesta brincadeira brincam meninos e meninas juntos?  
Mirian: - Sim, mas só brinca um menino, os outros meninos são assistentes do monstro.

Na assembleia com as crianças, observa-se que as perguntas são elementos importantes para descobrir o que as crianças sentem ou tentam expressar. Neste trecho, há indícios de que as crianças consultaram os colegas antes da reunião, pelo fato de responderem as questões levantadas por Azaléa, utilizando a 3ª pessoa no plural, por exemplo:

*Janaína: - Eu perguntei, **eles disseram** que **gostam** da balança.*

*Carlos: - **Os meus amigos gostam** do gira-gira.*

*Júlia: - **Os meus amigos gostam** de pegar os baldinhos e encher de areia.*

As perguntas elaboradas por Azaléa fez com que as crianças argumentassem sobre o brincar e, a partir delas, a coordenadora anotou ideias de como investir no parque. No excerto abaixo, é possível verificar que há insistência na pergunta: “*Como você brinca?*” Neste caso, obtém a informação de que o balde, a pá e a areia são elementos importantes para manter e investir no parque, uma vez que as crianças da turma de quatro anos levam, para a reunião, alguns baldes com que brincam na areia, para representarem as ideias de seu grupo.

*Azaléa: - **E como vocês brincam com essa areia?***

*Lucas: - **A gente pega a areia e brinca.***

*Carlos: - Não é assim.*

*Janaína: - A gente pega o baldinho enche de areia e brinca.*

*Azaléa: - Como você brinca? (Aponta para o Carlos)*

*Carlos: - Eu encho o balde com areia, eu derramo e aí faço um castelo e um castelo de areia de bolo.*

Durante a conversa, a Coordenadora percebe que há um grupo que ainda não participou da conversa, algumas crianças da turma da professora Begônia de 5 e 6 anos. Azaléa direciona, então, a pergunta para eles e acaba sabendo da sua preferência pelo balanço.

*Azaléa: - E os alunos da professora Begônia?*

*Alice: - A gente gosta de brincar no balanço.*

*Azaléa: - E como vocês brincam no balanço? Vai todo mundo junto?*

*Mirian: - Não dá pra ir, pois temos balança quebrada.*

*(As crianças começam a mostrar alguns desenhos que realizaram sobre o que gostam do parque a Azaléa, que retoma a discussão do balanço).*

Observa-se que este diálogo ocorreu em sequência, sem cortes e as falas das crianças não foram “contaminadas” ou repetidas; cada grupo apresentou uma preferência diferente, acerca dos brinquedos do parque, tais como: balde de areia, gira-gira, balanço, etc. Isso demonstra que houve um trabalho anterior, de escolha com os pares, sobre o assunto a ser tratado, que foi discutido e compreendido pelas crianças. Assim, as falas de umas não influenciaram as respostas das outras, mas auxiliaram no debate das opiniões.

No caso do balanço, a Mirian interveio no diálogo com os alunos da turma da professora Begônia, para informar que o balanço estava quebrado. Nesse momento as crianças se dispersaram, pois haviam trazido desenhos realizados com a turma sobre o que mais gostavam do parque, e acabaram conversando em paralelo. No entanto, a Azaléa retomou a discussão, para proporcionar às crianças uma reflexão sobre o motivo de estar quebrado o balanço, realizando o seguinte questionamento:  
*- Como será que quebrou?*

A Azaléa não emitiu respostas, enquanto mediadora da assembleia: ela realizou questionamentos para que as crianças construíssem e expusessem suas ideias acerca dos assuntos tratados. No excerto a seguir, as opiniões de Mirian e

Jonas sobre como se deve balançar ou como não se deve balançar representam alguma recomendação de segurança, que provavelmente foi realizada por um adulto. Vejamos:

*Azaléa: - Qual é a parte do balanço que está quebrada?*

*Júlio: - Esta aqui deste lado (mostrando com as mãos, indicando o lado esquerdo).*

*Azaléa: - E como será que quebrou?*

*Mirian: - Tem gente que fica pendurado de pé no balanço assim e quebra (ela mostra com gestos, indicando que está pendurada na balança).*

*Azaléa: - Então, qual seria maneira de se balançar, sem que o balanço se quebre?*

*Jonas: - Sentado e segurando nas correntes.*

*Mirian: - Você senta e pede para um colega te empurrar, mas não forte, se não cai.*

De acordo com o filósofo da linguagem Bakhtin (1929), todo discurso é constituído de polifonia, que são as vozes da vida social que ecoam no próprio discurso. A maneira de balançar, tal como relatada por Jonas e Mirian, representa a recomendação de algum adulto; ou seja, são vozes sociais ecoando na fala das crianças.

Também quando conversam sobre o “escorregador”, ecoam vozes de adultos na explicação feita pelas crianças. Inicialmente, elas brincam de maneira convencional, subindo a boneca pela escada e fazendo-a escorregar pela rampa. Entretanto, quando a Azaléa pergunta sobre outra forma de escorregar, Mirian diz: “*Existe sim, a gente sobe pelo escorregador (se referindo à rampa) e desce pela escada, só que daí bate nos colegas*”.

A maneira de brincar de escorregar implica o reconhecimento do seu próprio corpo (a capacidade de subir, descer, se testar), a exploração do brinquedo (o que ele pode me oferecer enquanto desafio) e repertório lúdico (faz de conta que estou em uma astronave, em um navio, uma casa). Por isso, é muito comum as crianças explorarem os brinquedos do parque, tais como escorregador e balanço, de forma não convencional, mas o adulto “ensina” e insiste no brincar convencional, por uma questão de segurança. James e colaboradores (1998), no entanto, alertam que muitas vezes, esses “ensinamentos” revelam uma concepção de criança como frágil, que pode se quebrar; ou selvagem, que não sabe o que faz, etc.

Outro exemplo de voz social permeando o discurso das crianças seria com relação ao brinquedo gira-gira, quando a Mirian disse como se deve brincar: “- *A gente senta e um colega fica em pé empurrando o gira-gira*”. Azaléa lembrou-se de um fato que ocorreu com Jonas, que caiu do gira-gira, mas ele se defendeu com uma justificativa: “- *É porque o gira-gira estava muito rápido e eu caí*”. A coordenadora utilizou termos que, provavelmente, já haviam sido usados quando se discutiram as regras do parque, determinando que não se deve sair do gira-gira em movimento, por uma questão de segurança. Jonas respondeu com detalhes de como ocorreu sua queda e ressaltou: “*não tomei cuidado*”. O fato de justificar o ocorrido no gira-gira e se autocorrigir demonstra que a criança se percebeu em uma situação de perigo, discutida anteriormente pelo grupo, e que ele mesmo refletiu sobre o acontecimento e sua ação, sem punição, mas com entendimento.

Pode-se, também, verificar que nem sempre as crianças respondem exatamente aquilo que perguntamos; como no diálogo a seguir, em que Azaléa perguntou: “- *Como é que vocês se sentem quando estão brincando no parque?*” A resposta da Mirian começou com uma descrição da brincadeira que estava sendo tratada na questão anterior, mas a menina se lembrou da brincadeira de “monstro” e fez uma digressão, conforme o trecho a seguir:

*Mirian: - Bom, eu fico no escorregador e aí eu e minhas amigas ficam lá brincando, mas o menino fica correndo tentando pegar a gente.*

*Janaina: - Ele é o monstro.*

*Mirian: - Aí se o monstro pegar a gente, a gente fica na prisão.*

*Azaléa: - Mas quem inventou esta brincadeira?*

*Mirian: - A gente (apontando para si e para Janaina).*

A Azaléa aproveitou o fato de as crianças contarem sobre a criação de suas brincadeiras e fez a seguinte observação: “- *Pelo que estou entendendo o parque não é só legal devido aos brinquedos, mas os colegas também são importantes*”. As crianças concordaram e Azaléa retomou o questionamento, querendo conhecer um pouco mais sobre as brincadeiras. Janaína e Mirian continuaram a explicar e, assim, foi possível destacar dois aspectos centrais que envolvem a brincadeira: as regras que conduzem as ações do grupo e a divisão de papéis, que indica a função que cada um ocupa naquele contexto sócio-cultural (VYGOTSKY, 1930-5).

As regras da brincadeira são: 1ª) convidar o menino para brincar de monstro; 2ª) se o menino aceitar, ele deve correr, para pegar as meninas, 3ª) elas devem fugir, pois se forem “presas”, ficarão sem correr. Há também a divisão de papéis na brincadeira: um menino é o monstro e os outros meninos são os seus assistentes, as meninas são as “vítimas” que precisam fugir deles. O fato de existir uma separação de papéis entre meninos e meninas remete a uma representação social e cultural de gênero vivenciada por eles, e que é reproduzida na brincadeira de “monstro”: as meninas são frágeis – por isso, devem fugir do monstro – e os meninos são fortes – por isso, pegam as meninas.

*Azaléa: - Pelo que estou entendendo o parque não é só legal devido os brinquedos, mas os colegas também são importantes.*

*Miriam: - É por causa de eles fazerem as brincadeiras ficarem mais legal ainda.*

*Janaina: - Eles inventam brincadeiras*

*Azaléa: - Existem outras brincadeiras que vocês inventam no parque?*

*Janaina: - De monstro, tem que correr, e pedir para o menino se ele quer ser o monstro, aí ele te pega e leva pra prisão, então tem que correr para tentar escapar.*

*Azaléa: - Nesta brincadeira brincam meninos e meninas juntos?*

*Mirian: - Sim, mas só brinca um menino, os outros meninos são assistentes do monstro.*

A observação de crianças brincando com seus pares tem sido o foco de pesquisas na área, com o intuito de se compreender como elas interpretam, reproduzem e produzem cultura. Os estudos de Corsaro assumem investigação dessa natureza, contribuindo para reflexões acerca da construção de *peer culture* (cultura de pares), que ele define “*como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares*” (CORSARO, 2009, p. 32).

De acordo com o autor, durante as brincadeiras é possível verificar que o comportamento de meninos e meninas reflete a divisão de papéis socialmente estereotipada por gênero, construída pelas crianças nas interações com os adultos e entre si. Entretanto, há inúmeras experiências em que as crianças não aceitam esses estereótipos e os modificam nas brincadeiras.

Por este excerto, é possível analisar que a assembleia oferece espaço para as crianças contarem de que forma brincam, seus espaços preferidos e seu modo de

brincar. A roda da conversa, que tinha como objetivo inicial levantar hipóteses para o investimento de novos recursos no parque, desdobrou-se na livre expressão da cultura da infância.

- **Projeto de Leitura**

Como explicado acima, a EMEI Jatobá realizava o relatório de avaliação a partir de um projeto de incentivo à leitura, que envolve a parceria com o Projeto Entorno da Editora Abril, junto à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e era realizado no turno intermediário, período em que se encontram os sujeitos focais deste estudo.

Uma das atividades sugeridas nesse projeto são as Sessões Simultâneas de Leitura, que consistem na escolha de livros de histórias infantis pelo professor de cada turma e, a partir da escolha do livro, são produzidas resenhas. Os livros de histórias infantis ficam expostos no pátio da escola durante uma semana, as crianças junto com os professores leem as resenhas dos livros, e as crianças escolhem a história que, posteriormente, será lida na sala. Segundo o Projeto Entorno (FVC, 2009), a implementação de uma Sessão Simultânea de Leitura parte do princípio de que o essencial para a formação de novos leitores envolve:

- Participar de uma comunidade de leitores, escolhendo leituras a realizar, comentando o que leu, indicando livro, compartilhando dúvidas, preferências e impressões.
- Valorizar o papel do professor enquanto leitor-modelo para as crianças.
- Criar um ambiente de troca e construção de saberes entre o corpo docente, constituindo na escola uma comunidade de leitores de literatura.
- Proporcionar às crianças a oportunidade de escolher a história que vão ouvir segundo suas preferências literárias.
- Promover sessões de leitura acontecendo de forma simultânea e visando a envolver toda a equipe escolar.

Outra atividade realizada é o empréstimo de livros pelas crianças: elas escolhem os livros de história e levam para casa dentro de uma pasta, para ler com a família.

- **Projeto de Leitura: empréstimo de livros**

No dia 05 de abril de 2012, observei uma atividade inerente à proposta de trabalho das professoras do período intermediário – o empréstimo dos livros –, que funciona da seguinte forma: no pátio da EMEI há, no canto de uma das paredes, três prateleiras com livros de histórias infantis, na altura de visão das crianças de 3 a 5 anos, mais ou menos a 1 metro do chão.

As professoras de cada turma encaminham grupos de 5 crianças por vez para o “canto da leitura”, onde duas professoras que exercem a função de módulo (sem regência de aula) as recebem; as crianças ficam manuseando os livros, olham para a capa, conversam entre si e, depois de escolher um determinado livro, cada uma o mostra às professoras, que anotam em uma planilha de controle, o nome da criança e o nome do livro.

As professoras costumavam perguntar às crianças: “– *Você gostou deste livro?*” As crianças repetiam sempre uma resposta positiva. Ou as professoras exclamavam: “– *Que legal esta história!*”

Pude verificar, durante esta e todas as gravações, que as crianças acham natural a presença de uma pesquisadora com a câmera de filmagem: alguns me chamavam de professora e ninguém solicitou pegar a máquina nas próprias mãos; as professoras disseram que a filmagem ou o uso de câmeras fotográficas fazem parte do cotidiano da EMEI, pois são ações voltadas ao registro das atividades. Outro fator facilitador foi a coincidência de ser a câmera da escola igual à minha.

Em um determinado momento, tive que parar a gravação para esperar outra turma. As professoras perguntaram o que eu, como pesquisadora, estava achando. Respondi que estava gostando, mas daria como sugestão perguntar às crianças por que estavam escolhendo determinada história. Avaliei que a escolha da criança, diante de um determinado livro, teria alguma motivação, já que havia várias obras; por isso, seria importante investigar o motivo da escolha. Exemplos desse questionamento podem ser observados no excerto abaixo:

### Quadro 6 – Empréstimo de livros – EMEI Jatobá – excerto 1

Professora Margarida: Oi, Carlos, você pegou o livro *Quem tem medo de lobo*? Por que você escolheu este livro?  
Carlos: Porque eu gosto de lobos.  
Professora Alfazema (olhando a planilha de controle dos livros): – Olha, ele está lendo toda a coleção, Carlos, você já pegou os livros: *Quem tem medo de fantasma*, *Quem tem medo de monstro* e, agora, *Quem tem medo de lobo*!  
Carlos: - Quem está lendo sou eu, minha mãe e meu pai.  
(...)  
Professora Margarida: *O Flautista de Hammelin*, por que você escolheu este livro?  
Gisele: Porque minha mãe lê pra mim.

Foi possível, assim, verificar não só o envolvimento da família e da criança com a leitura, mas até a influência no empréstimo de livros, como no caso da criança Gisele, que escolheu um livro que a mãe costuma ler para ela. Quando a professora quis saber a justificativa da escolha, foi possível verificar que o tipo de pergunta fez com que a criança argumentasse sobre as suas ideias; por isso durante a reunião de formação recuperamos esta questão: “*Que tipo de pergunta realizamos para as crianças?*” Importante destacar, ainda, que as falas das crianças nos permitiram conhecer suas preferências e a forma como essa leitura é realizada fora da escola.

Além disso, a escolha dos livros também está relacionada com as preferências das crianças em outras atividades. Por exemplo, o desenho infantil *Cocoricó*, transmitido pela Rede Cultura de televisão, é acessível às crianças e pude observar sua influência no caso de uma criança, que fica cinco minutos pegando os livros, manuseando, vendo as gravuras, até que escolhe o livro *Cocoricó*.

### Quadro 7 – Empréstimo de livros – EMEI Jatobá – excerto 2

Professora Margarida: Você já leu esta história?  
Alan: Não.  
Professora Margarida: Por que você escolheu este livro?  
Alan: Porque... porque... eu gosto.

Nesta atividade, as crianças têm liberdade de folhear vários livros, conversar com os colegas, ler as imagens, e escolher um livro que ache interessante.

Os livros estão em “bom estado”, não há exemplares rasgados, embora a circulação deles seja grande, pois há um trabalho com as crianças e familiares para o cuidado que se deve ter com os livros. A diretora Hortênsia relata que dificilmente

algum volume retorna rasgado, mas, quando isso acontece, o combinado com os familiares é a reposição de um livro novo.

#### • Projeto de Leitura: Sessão de Leitura Simultânea

No dia 23 de abril de 2012 observei uma Sessão de Leitura Simultânea realizada pelas crianças e professoras. Todas as crianças do 1º período foram reunidas às 11h30 no pátio. A sessão teve duração de 1 hora, já que a saída das crianças ocorre às 12h30, e entram outras crianças às 13h00 (2º período).

No pátio, a coordenadora pedagógica perguntou se as crianças sabiam o motivo daquela reunião; elas disseram que sim, e que queriam ouvir histórias. A coordenadora perguntou se alguém sabia quem era a pessoa que estava filmando a atividade; algumas crianças disseram que era uma “mãe”, mas a coordenadora explicou que eu não era mãe de aluno; então, algumas disseram que era uma professora; a coordenadora concordou e contou meu nome para as crianças.

A coordenadora escolheu algumas crianças para ajudá-la na apresentação dos seguintes livros de histórias: *O trenzinho do Nicolau* (de Ruth Rocha), *A Bruxa Salomé* (de Audrey Wood), *O Sapo Curioso* (fábula) e *A Estrelinha* (fábula). As crianças seguravam os livros, enquanto a coordenadora lia a resenha; depois, ela solicitou que as crianças levantassem as mãos para votar nos livros de histórias que desejavam ouvir.

O grupo acabou sendo dividido de acordo com a preferência pelo tema da leitura; ao término da escolha, os professores que haviam selecionado os livros, levaram as crianças para uma sala de aula, para a realização da leitura das histórias. É interessante esclarecer que as crianças ficaram sabendo qual professor leria a história apenas depois de sua escolha, já que em experiências anteriores, os professores perceberam que as crianças optavam pelo professor que iria ler e não pela história em si. O relato da professora Tulipa, a seguir, explicita essa situação.

*Professora Tulipa: muitas vezes, eles são influenciados pelos próprios colegas, escolhem o mesmo livro que o colega, não porque gostou. Esse ano peguei o minigrupo, antes da Sessão Simultânea de Leitura, a Azaléa (coordenadora pedagógica) explicou para eles escolherem a história que tinham gostado; o “Caio” chorou desesperadamente, porque ele não queria ir com outra professora, ele até escolhia o livro que queria, mas se tinha que ir com outra professora ele não ia, até o dia que teve a Sessão Simultânea de Leitura – ele começou a chorar quando viu que era outra professora que ia contar a história,*

*aí a outra professora explicou que era rápido. Então depois, na sala, conversei com eles que na Sessão Simultânea de Leitura pode ser outra professora que conta a história, mas que não vai mudar de professora ...*

Outras professoras relataram a mesma percepção, de que muitas crianças escolhem as histórias de acordo com sua preferência pelo professor que se propõe a fazer a leitura. No caso, desta sessão, foi possível observar que algumas escolhas realizadas pelas crianças sofreram influência de opinião dos colegas e pelo vínculo estabelecido com a professora.

A liberdade de escolher e de ter opinião própria é constantemente trabalhada pelos professores, pois se sabe que a interação social é um aspecto importante para o desenvolvimento infantil, em uma perspectiva sócio-histórico-cultural de educação. Entretanto, também se reconhece que essa interação é fortemente marcada pela presença do outro e pela imitação, o que resulta na reprodução de certas escolhas na escola.

Na Sessão de Leitura Simultânea, todas as leituras acontecem ao mesmo tempo: as professoras apresentam o título do livro, o nome do autor, o ilustrador, a editora e mostra as fotos do autor e ilustrador na contracapa. Naquele dia, observei que uma professora utilizou um fantoche para conversar com as crianças antes da história e outra se caracterizou de bruxa para ler a história da Bruxa Salomé.

Na sala de aula, as crianças sentaram no chão, sendo que algumas professoras realizaram a leitura sentadas em uma cadeira baixa, enquanto outras ficaram em pé, mostrando as figuras do livro. As crianças ouviram a história com atenção e, posteriormente, foram convidadas a contar de que parte da história mais gostaram ou para recuperar alguma parte que lhes chamou a atenção. Essa atividade costuma ser realizada de maneira rápida, devido ao horário da saída das crianças; talvez, por isso, nem todos os alunos que quiseram participar conseguiram se manifestar para o grupo.

A timidez ou insegurança de falar para outras crianças é uma característica da participação das crianças pequenas, que, muitas vezes, pedem para falar, mas, quando observam que estão diante de um grupo grande de pessoas, algumas desistem, põem a mão na boca, ficam coradas e mudam de ideia, como se pode comprovar pelo excerto a seguir:

### Quadro 8 – Sessão de Leitura Simultânea – excerto 1

Professora Violeta: Alguém quer falar sobre a história?  
(várias crianças levantam as mãos)  
Professora Violeta.: Vem, você! (apontando para um menino que está de mão levantada).  
A professora Violeta colocou o chapéu de “bruxa” na criança e ele olhou para turma, levantou o livro na direção de seu rosto e disse: - Não quero!  
Professora Violeta: - Se quiser contar a história pode contar.  
Ele ficou atrás do livro e disse: - Acho que não sei contar.

Entretanto, com a recorrência dessa prática, as crianças vão se sentindo mais à vontade para conversar perante o grupo. Neste caso, na Sessão Simultânea de Leitura, as crianças de várias turmas se misturam e elas conversam com colegas de outras turmas.

Após a leitura das histórias, as professoras costumam conversar com as crianças, obedecendo às seguintes regras: primeiro ouvir a história, depois conversar sobre ela e esperar a vez de falar. Essa regra é negociada com as crianças antes e durante a leitura, sempre que necessário, como comprova o excerto a seguir, extraído da Sessão Simultânea, em que a professora Tulipa lia *A Estrelinha*:

### Quadro 9 – Sessão de Leitura Simultânea – excerto 2

Bruno: - Perto do gelo é frio (a história falava sobre o frio).  
A professora Tulipa continua a história  
Bruno: - Nossa! choveu lá! (apontando para o livro).  
Nesse instante, a professora dá uma pausa na leitura  
Professora Tulipa: - Quando a professora estiver lendo, pode ficar falando?  
Grupo:- Não!  
Professora Tulipa: - Sabem por quê? Se a gente parar agora para conversar, a gente perde a ideia da história.  
Bruno: - Ah, a gente não entende a história.

No retorno das crianças para as suas respectivas salas de aula e aguardo da entrada dos pais e/ou do transporte escolar para a saída, a professora Jasmim costuma conversar individualmente com algumas crianças sobre as histórias que elas ouviram nas salas; ela costuma anotar, em um caderno, o nome do livro cuja história a criança acompanhou e se ela se lembra de alguma parte em especial. Nesta situação, tive oportunidade de verificar que muitas não se lembravam do título, mas identificavam as histórias pelos seus personagens principais. Um exemplo:

*Professora Jasmim: - Que história você escolheu?*

*Paula: Aquela da bruxa e da mãe (referindo-se ao livro: A bruxa Salomé).*

Observando o trabalho das professoras, verifiquei que apenas a professora Jasmim fez, em pequenos grupos com as crianças, o exercício de perguntar sobre a história no retorno à sala de aula, observação que fiz questão de comentar na reunião de formação.

### **3.2.2. EMEI Cerejeira**

Durante uma semana, observei as atividades realizadas pelas crianças e suas professoras na EMEI Cerejeira com o objetivo de conhecer o trabalho realizado com as crianças e o currículo da escola. A seguir serão apresentadas e analisadas quatro atividades: Assembleia ou Conselho Mirim, Roda de História, os Cantos e uma Peça de Teatro.

- **Assembleia com as crianças da EMEI Cerejeira**

Segundo a coordenadora pedagógica Ipê-Amarelo, a escola procura se organizar para que o Conselho Mirim<sup>18</sup> ou Assembleia ocorra mensalmente. Ela possui dois representantes de cada turma; como a EMEI possui sete turmas por período, no total 14 crianças participam da assembleia de cada período.

Os representantes do Conselho Mirim são escolhidos por voto aberto, em sala de aula, sob a orientação do professor de cada turma. Os professores explicam a função do representante e os candidatos que manifestam interesse em representar a turma têm seus nomes registrados na lousa; em seguida ocorre a eleição e, logo após, a contagem dos votos.

Antes do Conselho, o professor traz o assunto a ser tratado em assembleia e discute com a turma; assim o representante irá levar as ideias do grupo para o momento do Conselho que reúne representantes de outras turmas.

A reunião ocorre em uma sala de aula com cadeiras afastadas, todos posicionados de modo a formar um círculo. São participantes do Conselho, 14 crianças, a diretora, a coordenadora pedagógica e uma professora. Ocorre uma reunião com as crianças do período da manhã e outra no período da tarde. Os

---

<sup>18</sup> A comunidade escolar optou pela denominação Conselho Mirim nesta EMEI.

dados a seguir são do período da manhã, de cuja assembleia tive autorização para participar.

### Quadro 10 – Conselho Mirim – EMEI Cerejeira

Ipê-Amarelo: O que vocês gostariam para a semana das crianças? Tem coisas que vocês vão falar que dá pra gente fazer, mas tem coisa que não dá, mas a gente vai explicar por que não. Quem quer começar?

João: - Eu pedi um celular para o meu pai.

(Várias crianças começam a falar ao mesmo tempo, sobre ideias de presentes)

Ipê-Amarelo: - A gente quer fazer uma semana bem legal e divertida para vocês, vamos construir essa semana juntos e depois vocês têm uma responsabilidade muito importante que seria levar a decisão para o grupo de colegas e contar tudo o que a gente conversou aqui. Vamos combinar o seguinte, quem quiser falar deverá levantar a mão, pois se falarem juntos a gente não vai entender.

Lucas: - Nesse final de semana eu fui para o churrasco na minha tia ...

Ipê-Amarelo: - É legal falar sobre o final de semana, mas neste momento, a gente vai conversar sobre a semana das crianças, e depois a gente conversa sobre o final de semana, pode ser? Vamos começar por aqui (aponta para a direção de uma das crianças)

Carla: - Eu quero um pula-pula.

Sara: - Eu, piscina de bolinhas.

Carlos: - Escorregador diferente.

Sara: - Um que vai até o céu.

Jéssica: - Eu queria uma escala-escala.

Ipê-Amarelo: - O que é isso?

João: - É uma parede de escala, que você vai subindo.

Daniel: - Eu queria pular corda.

Bruno: - Eu gostaria de brincar de bolinha de sabão.

Renato: - Juguinho.

Ipê-Amarelo - Juguinho de quê?

Renato : - De quebra-cabeça.

Laiz: - Pintar a cara, também.

Marcelo: Tatuagem.

Ipê-Amarelo: - Será que a mãe vai gostar disso?

Todos: - Sim, vai gostar.

Jéssica: - Pode ser tatuagem que sai com água.

Ipê-Amarelo: - Ah, entendi.

Laiz: - Passeio.

Ipê-Amarelo: - E para comer?

Várias crianças falam juntas: - Cachorro-quente, brigadeiro, hambúrguer, refrigerante, bolo, frango, maçã, pirulito, chiclete...

Ipê-Amarelo: Eu vou falar o nome das coisas que anotei, vamos ver o que vai dar para a gente comprar, o que não for possível vocês irão saber.

Observe-se que, antes de iniciar o Conselho Mirim, foi necessário conversar com as crianças sobre a organização da atividade. A coordenadora pedagógica fez três intervenções no início da reunião, buscando chamar a atenção das crianças, para que elas não mudassem de assunto.

Quando a coordenadora pedagógica Ipê-Amarelo perguntou “*O que vocês gostariam para a semana das crianças?*”, elas expressaram sugestões de presentes, como o João, que pediu um celular para o seu pai. As datas comemorativas, como Dia das Crianças, Dia dos Pais, Dia das Mães etc., correspondem ao movimento da economia e o apelo para aquisição de presentes é fortemente divulgado pela mídia televisiva, à qual a criança está exposta grande parte do tempo quando não está na escola; sendo assim, elas são influenciadas por certos padrões culturais e pelo consumismo.

De forma geral, as crianças começaram a conversar sobre os presentes. No entanto, a coordenadora não falou com as crianças sobre “presente”, neste caso, o celular; ou não aproveitou o interesse delas pelo tema, retornando ao assunto central. Assim, elas compreenderam que iriam preparar uma semana diferente na escola e começaram a citar as ideias discutidas com a própria turma. Surgiram as propostas de lanches, brincadeiras, como também outras ideias que elas acabaram tendo no momento da conversa e que não foram discutidas com o grupo.

A programação da semana das crianças foi realizada a partir das propostas realizadas durante o Conselho. No dia 08/10/12, eles realizaram um lanche coletivo – partilha de alimentos. Nesse dia as crianças trouxeram de casa um prato de doce ou salgado, ou um refrigerante, tornando possível atender as crianças com relação ao pedido de brigadeiro, refrigerante, bolo, coxinha. Em outro momento foram realizadas as oficinas e as crianças fizeram suas escolhas, como na leitura simultânea.

As professoras organizaram os espaços e os materiais; as crianças tinham feito votação antecipadamente para participarem de uma das oficinas oferecidas, a saber: oficina de pintura no azulejo, uma roda de histórias, dança e resgate de brincadeiras (bolinha de sabão, barquinho de papel e avião de papel, cineminha, construção de brinquedo com sucata, vivência teatral).

No dia 09 de outubro de 2012, foi realizado um passeio ao Parque Pinheirinho (em frente à escola) com piquenique e resgate de brincadeiras (cordas, barangandão, canecas e detergente para bolinha de sabão), fazendo revezamento com o *playground* do espaço. Nesse mesmo dia, no período intermediário, as crianças tiveram sessão de cinema e puderam escolher os filmes.

Para o dia 10 de outubro, a EMEI alugou brinquedos – cama elástica, piscina de bolinha, pula-pula, escorregador gigante –, atendendo ao pedido das crianças. No lanche, elas tiveram cachorro quente, refrigerante, gelatina e sorvete de morango. Nesse dia as crianças ficaram livres para escolher os brinquedos alugados e as guloseimas. Os professores ficaram circulando em diferentes espaços para auxiliar as crianças que necessitassem.

No dia 11 de outubro de 2012, foi realizada a atividade com os Cantos, incluindo: Fantasia, Carrinho, Casinha e Cabeleireiro. As crianças escolheram os espaços onde desejavam brincar. Nesses espaços foram atendidas as solicitações das crianças, tais como: uso de peruca, ouro para os meninos e diamante para as meninas, maquiagem, esmalte para pintar unhas, “piscinas rasihas”, isto é, bacias grandes com água, para dar banho nas bonecas e as crianças poderem se molhar.

No período intermediário, elas brincaram de Caça ao Tesouro com muitas pistas e, quando encontraram o tesouro, receberam chocolate, que também foi um pedido das crianças. No final do dia, a escola ofereceu uma pequena lembrança: uma sacola com livro, pirulito e bolinha de sabão.

A coordenadora explicou que algumas sugestões impossíveis de realizar são conversadas no momento da reunião. Ela citou como exemplo, a sugestão de uma criança da turma da tarde, de brincar de “torta na cara”. A coordenadora interveio questionando as crianças sobre o desperdício de alimento; elas comentaram que existem pessoas que passam fome e, assim, o grupo percebeu por que essa ideia não seria contemplada.

As outras sugestões não possíveis de realizar foram: parede de escalada, tatuagem, churrasco e outras, devido ao custo. Em outra reunião, houve a devolutiva dos gastos e a discussão com as crianças sobre o que foi ou não realizado na semana da criança. Segundo a direção da escola, 90% das sugestões das crianças foram atendidas.

De acordo com a coordenadora Ipê-Amarelo, as crianças costumam compreender quando as suas ideias não são atendidas. Em suas palavras:

*Elas entendem quando a gente diz que não tivemos dinheiro para comprar, pois vivenciam isso com suas famílias; entretanto, elas também reconhecem e valorizam o que foi possível comprar já que participaram do processo de decisão sobre o que teria na nossa festa (Ipê-Amarelo, Coordenadora Pedagógica – EMEI Cerejeira).*

Verifiquei, no entanto, um diálogo engessado entre a coordenadora pedagógica e as crianças, pois as mesmas não podiam desviar do assunto. Entretanto, a iniciativa se tornou interessante, no sentido de as crianças expressarem o que gostariam para a festa.

Como algumas de suas ideias foram contempladas na festa, a participação das crianças nas discussões que envolviam o Conselho foi fortalecida, pois elas puderam sentir que suas “falas” ecoaram na ação da escola. Mesmo a não realização de alguns pedidos teve sua importância, pois a explicação dada é um indício de que a escola foi atrás de suas ideias e apresentou os motivos de não poder oferecê-las naquele momento.

Assim, a não realização de algumas sugestões também fortalece o processo democrático, na aceitação de ideia da maioria, na otimização de recursos para abranger a todos e não apenas uma minoria privilegiada, etc. O Conselho Mirim, além de garantir a participação das crianças em ações desenvolvidas pela própria escola, coloca o exercício da democracia e cidadania em prática no tempo presente e não como preparação para um futuro distante.

A máquina fotográfica parece fazer parte do registro das aulas e da rotina, assim como a presença de outros adultos junto deles. Durante toda a gravação, as crianças da EMEI Cerejeira não se incomodaram com a câmera e com a minha presença. As professoras me apresentaram a elas, que me cumprimentavam e chamavam pelo nome.

É relevante informar que as aulas foram gravadas no decorrer do primeiro semestre de 2012, mas os encontros com as professoras e as discussões sobre os relatórios de avaliação e a participação das crianças ocorreram durante o ano inteiro.

- **Roda da história**

A roda de conversa é uma atividade permanente e faz parte da rotina das turmas; as crianças chegam à sala, colocam suas mochilas nas cadeiras e se posicionam em círculo, sem a professora solicitar. Todos participam do diálogo, esperando a sua vez para falar; algumas crianças preferem não falar sobre o que fizeram ou demonstram esquecimento, e o colega ao lado toma o seu turno.

Em uma manhã de segunda-feira fria de inverno, às 7h30, as crianças se posicionaram em círculo junto à professora para realizar a roda de conversa sobre o final de semana. Cada criança disse o que fez de mais importante: brincadeira com os irmãos, visita à casa de familiares, desenhos assistidos pela televisão, etc.

Após a roda de conversa, a professora iniciou a roda de história, cujo tema trataria da diversidade cultural, de acordo com o projeto pedagógico da EMEI. O trecho a seguir é o recorte inicial da roda:

**Quadro 11 – Roda de História – EMEI Cerejeira – excerto 1**

Profª Jabuticabeira: - Hoje eu trouxe duas histórias para ler pra vocês. O título é “Lúcia já vou indo” – Autora: Maria Heloísa Penteado. (A professora abre o livro e mostra as páginas às crianças). Quem consegue ler esta escrita do livro?

Crianças: - O Rogério (O livro está escrito em Braille<sup>19</sup>)

Profª Jabuticabeira: - Olhem, os dois livros são iguais, mas este está escrito em Braille. A Mariana irá ajudar o Rogério ler (a Professora entrega o livro aberto para o Rogério, posicionando seus dedos sobre o título da obra e sobre o contorno da imagem).

João: - Essa é a história de um caramujo?

Profª Jabuticabeira: - Gente, o que será esse bicho?

Ana: - Uma lesma?

Profª Jabuticabeira: Uma lagarta? Uma joaninha? É uma lesma.

A apresentação do livro tanto pela escrita convencional como em braille demonstra a inclusão de todas as crianças na leitura, principalmente Rogério, que possui uma necessidade especial. A inclusão de todas as crianças na atividade é um componente fundamental para a participação.

A professora me relatou que Rogério está aprendendo a ler em braille; assim, ela costuma utilizar livros trabalhados com a criança pelo CEFAL (Centro de

---

<sup>19</sup> O Braille é um sistema de escrita e leitura tátil para as pessoas com deficiência visual. Foi criado pelo francês Louis Braille na França em 1825.

Formação e Acompanhamento à Inclusão) e que têm relação com o trabalho pedagógico realizado com a turma.

No excerto acima, uma criança (João) tentou decifrar o animal que estava na capa do livro, perguntando se seria “a história de um caramujo” e a professora, estrategicamente, não respondeu, propondo a questão para o grupo: “- Gente, o que será esse bicho?”. Quando perguntou para o grupo, a professora descentralizou a informação, fazendo com que as crianças participassem e chegassem a uma resposta; a criança Ana disse que era uma lesma e a professora acabou confirmando que o desenho da capa do livro representava, realmente, uma lesma.

Após a história, a professora Jabuticabeira perguntou o que as crianças acharam da história e muitas respondem: “- Legal!” Ela me perguntou, diretamente, se desejava conversar com as crianças. Tomei, então, a palavra e conversei com o grupo, cujo trecho é apresentado a seguir:

#### **Quadro 12 – Roda de História – EMEI Cerejeira – excerto 2**

<p>Pesquisadora: Quem gostou da história? (Algumas crianças levantaram a mão, olhei para uma delas e perguntei)</p> <p>Pesquisadora:- Por que você gostou? (A criança não quis falar.)</p> <p>Pesquisadora: - Quem quer falar por que gostou da história?</p> <p>Caio: - Eu gostei porque no final ela ficou alegre.</p> <p>Felipe: - Eu gostei, pois tinha muitos animais.</p> <p>Pesquisadora: - Que animais?</p> <p>Felipe: Da borboleta.</p>
--

As crianças expressaram seu julgamento de valor com relação à história: se gostaram, se não gostaram, se acharam legal, etc. Entretanto, tentei questionar uma delas para que argumentasse: “*por que gostou?*” Queria investigar suas razões: Por que achou a história legal ou não? Se a criança gostou porque a história tinha animais, quem são estes animais? Onde vivem?

Esse tipo de pergunta tem o objetivo de desenvolver a capacidade de argumentação. Ao serem questionadas sobre a história ou algum acontecimento, as crianças são incentivadas a organizar o seu pensamento e a emitir uma resposta mais elaborada, com justificativa, ao invés de se manifestar por respostas curtas, de

“sim” ou “não”, que às vezes ficam contaminadas pela resposta da maioria, sem que elas cheguem a refletir realmente do que gostam e por que gostam.

- **Os Cantos**

Os cantos da sala de aula observada foram organizados em: a) casinha; b) legos e rodas de carrinhos para montar, ferramentas de plástico; c) massa de modelar e utensílios; d) livros de histórias infantis; e) cadernos e materiais escolares.

As crianças se organizam nesses cantos de acordo com o próprio interesse, envolvendo-se na brincadeira de faz-de-conta, cuidando das bonecas, dando-lhes banho, fazendo comida, etc. Algumas situações geram conflitos, que são mediados pela professora, como no relato a seguir:

**Quadro 13 – Interação em um “cantinho” – EMEI Cerejeira – excerto 1**

Carlos pega um martelo e começa bater no carrinho, como se estivesse consertando alguma peça.

Júlio: - Posso brincar?

(O Carlos pega os dois carrinhos que estão próximos e começa bater bem forte nos dois, e não é possível ouvir o Júlio, já que Carlos aumenta o barulho.

O Júlio anda pela sala com o martelo na mão e volta a observar o Carlos.

Então, o Carlos se distrai e começa a conversar com a pesquisadora. O Júlio percebe a distração e pega um dos carrinhos.)

Carlos (gritando): - Não!

Profª Flamboyant:- O que está acontecendo?

Carlos: - Estou brincando com os dois.

Profª Flamboyant: - E ele vai usar qual?

Carlos: - Aquele lá vermelho.

Profª Flamboyant: - Não, a gente não achou esse vermelho, vamos dividir. Qual você escolhe?

Cada criança pega um carrinho e brincam juntos.

Observe-se que meninos e meninas interagem nos cantos e costumam resolver os conflitos que surgem, mas quando acontece de não conseguirem resolver, a professora intervém perguntando o que está acontecendo, auxiliando as crianças a buscarem uma solução.

Nessas atividades, tive a possibilidade de verificar que a brincadeira privilegiada é o faz-de-conta. As crianças realizaram repertórios criativos, incentivados pela variedade e boa conservação dos materiais que estão nos cantos. Durante a brincadeira com massa de modelar, algumas crianças elaboraram

“dinheiro”, moedas grandes e pequenas, notas, discutindo em grupo sobre o que iriam comprar com aquele dinheiro.

Algumas crianças pegavam livros de história e liam para si mesmas, enquanto outras contavam histórias imitando a professora. Foi possível observar que os cantos proporcionam liberdade para as crianças realizarem escolhas, o que desejam brincar e com quem. Durante os registros dos cadernos verifiquei crianças em pé recortando figuras de revista, outras sentadas fazendo desenhos.

Os materiais como cola, tesoura e caneta hidrocor estavam acessíveis para as crianças realizarem seu registro livre. Elas manuseavam os materiais livremente, parecendo estar bem familiarizadas com eles, pois agiam de forma organizada. Observei que quando uma colega não utilizava algum material de forma “correta”, outro colega já chamava a sua atenção, como no caso do Pedro, relatado a seguir:

#### **Quadro 14 – Interação em um “cantinho” – EMEI Cerejeira – excerto 2**

<p>Pedro: - Nossa, ela pôs o dedo na cola. Profª Flamboyant: - Gente, a professora não explicou? Pedro: - Explicou, sim. Profª Flamboyant: - É para passar a cola na figura e colar no papel. Juliana: - Olha, o que eu fiz: minha mãe e uma árvore de Natal. (A Juliana estava orgulhosa, mostrando a colagem de uma árvore de Natal e uma modelo ao lado, que representa a sua mãe). Daniela: - Ficou legal.</p>
--

Conforme o excerto, a criança que passou o dedo na cola estava testando ou manipulando a cola por curiosidade. No entanto, alertada pelo Pedro, a professora explicou novamente: *“é para passar a cola na figura e colar no papel”*. Ela acompanhava as crianças em todas as atividades e sempre havia uma criança pedindo auxílio ou querendo demonstrar algo para Flamboyant.

No caso de Juliana, pude ver que ela procurou cuidadosamente as imagens, recortou-as sem prejudicar a figura, colou no caderno e pintou em volta com giz de cera. Ela ficou satisfeita com o resultado e mostrou sua colagem aos colegas, que elogiaram a produção.

Após a leitura de uma história, a professora Flamboyant, conversou com as crianças sobre os registros livres que elas podiam fazer nos cadernos de desenho. Cada caderno de desenho tem o nome completo e a foto de cada criança, sendo que elas podem realizar o registro livre naquele dia ou em outro.

A professora explicou que estão à disposição das crianças os seguintes materiais: giz de cera, caneta hidrocor, revista, cola, tesoura e revistas. Flamboyant também ressaltou a importância de se usar uma página por dia, seguida de outra página, para evitar o desperdício de folhas e para visualizar a sequência dos trabalhos desenvolvidos por eles.

- **O Teatro**

Outra atividade desenvolvida com as crianças a partir da leitura de uma história é a dramatização. A professora Paineira, por exemplo, organizou a turma para a realização de uma peça de teatro sobre a história “Chapeuzinho Vermelho”. As crianças estavam sentadas em círculo e a professora iniciou a discussão sobre os personagens da história.

#### **Quadro 15 – Organização da Peça de Teatro Turma da Professora Paineira**

Profª Paineira: - Quais são os personagens da história da Chapeuzinho Vermelho?  
Carla: - A Chapeuzinho Vermelho.  
Júlio: - O Lobo.  
Laura: - O caçador.  
Kaique: - A mãe.  
Paula: - O pai.  
Profª Paineira - Tem pai na história?  
Crianças: - Não tem, não.

A professora registrou na lousa os nomes dos personagens, conforme as crianças iam falando, mas quando a Paula citou “o pai” como personagem, Paineira questionou a turma, procurando saber se “tem pai na história”. Nesse momento, a professora optou por corrigir a criança, sendo que poderia aproveitar a ideia da Paula e acrescentar um novo personagem à história. Após o registro dos personagens, as crianças começaram a discutir entre elas, a distribuição de papéis: quem será o lobo, o caçador, etc.

O dia estava ensolarado, a professora Paineira solicitou que as crianças tirassem as blusas e as guardassem nas mochilas, pois iriam realizar o teatro e a divisão de papéis no pátio externo da EMEI.

As crianças começaram a discutir sobre a distribuição de papéis do teatro; a professora Paineira explicou, então, que eles iriam realizar a brincadeira “pico

picolé”<sup>20</sup> (adaptação da brincadeira para ajudar na divisão de papéis, parecido com a brincadeira “uni-duni-tê). As crianças sentaram em círculo, colocaram no centro da roda os seguintes acessórios: máscara de lobo, cesta e capuz da Chapeuzinho Vermelho, vassoura para ser utilizada pelo caçador, xale para representar a vovozinha e uma blusa para representar a mãe.

#### **Quadro 16 – Divisão dos personagens da peça de teatro Turma da professora Paineira**

<p>Profª Paineira: Gente, agora vocês irão fazer o pico picolé para verificar quem será cada personagem, você pode fazer o picolé Murilo?</p> <p>Murilo: Picolé, que sabor você quer? Pronto, agora você sai (Apontando para uma colega). (A menina saiu da brincadeira e as crianças ficaram quietas sem entender a dinâmica).</p> <p>Profª Paineira: Murilo, a colega precisa escolher o personagem que quer fazer na peça. (Todos deram risada e o Murilo continuou a realização do “picolé”. Cada criança que era apontada para “escolher o sabor”, na verdade escolhia o personagem).</p>
--

As crianças tiveram liberdade para escolher os personagens; entretanto, essa escolha foi organizada pela brincadeira “pico picolé”. No excerto acima, pode-se ver que Murilo modificou a regra da brincadeira e solicitou que uma criança se retirasse dela. Foi interessante verificar a reação das crianças frente à atitude do Murilo, pelo silêncio que fizeram. A professora explicou que a última criança apontada por ele deveria escolher o personagem e não sair da brincadeira; o Murilo sorriu e continuou a brincadeira.

Parece que Murilo utiliza o “pico picolé” em outras situações ou pode ser que ele tenha preferido modificar a regra excluindo as crianças que iriam participar do teatro ou não. Como a atitude do Murilo não foi questionada, não foi possível verificar, ao certo, os seus motivos.

Por este trecho registrado, pode-se ver que o teatro é organizado pelas crianças; a professora oferece auxílio, mas as crianças criam as falas dos personagens, possuindo liberdade para escolher os papéis. No entanto, não foram

---

<sup>20</sup>A origem desta brincadeira é a região de Guaporé – RS. Enquanto cantam a canção, todos os participantes ficam com as mãos fechadas. Uma pessoa comanda a brincadeira, batendo sobre as mãos fechadas dos colegas. Quando a música termina, a pessoa cuja mão foi batida por último tem que escolher um sabor de picolé. Depois, a pessoa que comanda vai cantar o sabor escolhido batendo nas mãos dos outros de acordo com as sílabas da palavra (Por exemplo: a-ba-ca-xi). Fonte: <http://mapadobrinca.folha.com.br/brincadeiras/formulas-de-escolha/331-pico-picole>. Acesso em 20/08/2013.

autorizadas a criar outros personagens, como no caso da Paula que sugeriu o “pai” na história e a professora não aceitou a ideia.

Por outro lado, pude observar que eles podem “passar a vez”, caso desejem fazer outro personagem já escolhido. Nesse dia, havia trinta crianças na turma, pois cinco delas haviam faltado e nem todas as crianças conseguiram participar. Desta forma, a peça foi realizada mais de uma vez no dia e no decorrer da semana, conforme a disposição e interesse das crianças, até que todos tivessem a oportunidade de participar.

Primeiro, a professora fez o papel de narrador da peça; posteriormente, houve a escolha de uma criança para ser o narrador que contava a história, mas os personagens realizaram as “falas” e as crianças que estavam na plateia ajudavam quando alguém esquecia sua fala ou revelava timidez. Na primeira vez que foi realizada a peça, um menino escolheu ser a Chapeuzinho Vermelho, como se verifica no quadro abaixo:

#### **Quadro 17 – Peça de Teatro – Turma da Professora Paineira**

Narrador: - A Chapeuzinho Vermelho se chamava assim porque... (silêncio)
Beatriz: - Ela usava uma capa vermelha
Narrador: - Na sua cesta havia frutas, doces, o que mais?
Júlio: - Banana
Bruma: - Maçã
Keila: - Chocolate
Narrador: - E aí a mamãe disse uma coisa pra ela
Carla (Mamãe): - Toma cuidado com o lobo para ele não te pegar
Mateus (Chapeuzinho Vermelho): - Tá bom, mãe.

Durante a dramatização teatral, as crianças que estavam na plateia também participaram da atividade. A professora, quando fez o papel de narradora, proporcionou essa participação, com a intenção de que as crianças conhecessem a história e a sequência das cenas. Posteriormente as crianças que narraram também foram auxiliadas pelos colegas.

Na encenação do caçador, a criança que representava o personagem utilizou uma vassoura pequena (de brinquedo) para “varrer” o lobo da casa da vovozinha; não houve cena de violência; ao contrário, a cena ficou divertida, pois o lobo parecia ter medo de ser “varrido” da casa pelo caçador.

A professora Paineira contou que são feitas adaptações com as crianças, que não há preconceito com relação à questão de gênero dos papéis feminino / masculino, que as crianças podem representar o personagem que desejarem, os meninos podem ser vovó, Chapeuzinho Vermelho, assim como as meninas podem ser o caçador e o lobo.

### **3.2.3. Síntese do processo**

Tanto a EMEI Jatobá, como a EMEI Cerejeira realizam Assembleias ou Conselho Mirim com as crianças, sendo que cada escola possui modo próprio de organização. No geral, a assembleia é um evento importante para as crianças expressarem suas ideias e opiniões acerca do que gostam ou não gostam na escola e dar sugestões para suas atividades.

Essa experiência faz com que elas vivenciem a democracia no interior da escola de educação infantil. Alguns aspectos viabilizam a participação democrática: os temas apresentados nas assembleias possuem estreita relação com o cotidiano das crianças e causam impacto na sua convivência, tais como a discussão sobre aquisição de brinquedos novos para o parque ou sobre a organização de festas. A escolha de um ou dois líderes, para representar a ideia do grupo, proporciona o diálogo, a compreensão do poder do voto e da liberdade de escolha. A avaliação do que é realizado ou não pelo coletivo durante a assembleia pode fortalecer as escolhas e reivindicações do grupo.

Esta pesquisa não teve a intenção de analisar a intervenção das professoras durante as atividades ou da coordenadora na condução da assembleia. No geral, proporcionou-me observar que as crianças participam ativamente das atividades propostas, como, por exemplo, quando questionam sobre algum brinquedo quebrado ou a decisão tomada por algum adulto, ou quando escolhem os locais para brincarem, manuseiam livremente os materiais escolares, conversam entre si e expressam sua opinião nas atividades dirigidas (roda de história, pintura, dança, música, etc.). As atividades propostas são planejadas pelas professoras, os projetos são pensados e reorganizados a partir dos interesses das crianças.

Na rede municipal de São Paulo, o período intermediário é considerado um desafio, pois se trabalha com duas turmas e o tempo de permanência da criança

com o professor é menor. Na EMEI Jatobá, as crianças realizam o Projeto de Leitura, no qual participam da escolha dos títulos, com a possibilidade de levá-los para leitura em suas casas.

A EMEI Cerejeira também possui proposta diferenciada como o trabalho em “cantos ou cantinhos”, teatro, roda de história com livro em braille. Nos cantos, observei a autonomia das crianças na escolha por determinados ambientes. As crianças controlavam o próprio tempo, onde queriam ficar e o que desejavam explorar nesse espaço (dar banho na boneca, consertar a roda de um carrinho, fazer uma colagem na folha de sulfite, etc.).

Durante o teatro, as crianças participaram na escolha dos personagens, me surpreendendo com a improvisação de diálogos com relação aos personagens e às escolhas realizadas. A professora adotou uma postura receptiva com as crianças, escutando suas opiniões, seus desejos, realizando intervenção, mediando conflitos, quando necessário.

Durante a roda de história, verifiquei a participação e a organização das crianças para conversarem na “roda”: a pedido da professora, as crianças se organizaram em círculo, o que parece ser uma prática comum da turma. Outro aspecto, observado em todas as salas, é que as crianças não sentam diretamente no chão “frio”: elas mesmas pegam tapetes que ficam guardados em um lugar acessível na sala, antes de se sentarem no chão. Durante a conversa sobre a história, muitas crianças levantaram a mão para falar, algumas atravessaram o turno de outra, mas quase todas (mais de 20) participaram com a sua opinião e a professora realizou a mediação entre as falas com o assunto proposto, estendendo a atividade para que todas as crianças pudessem se expressar.

Em todas as atividades gravadas nesta investigação, portanto, verifiquei a participação das crianças: na escolha dos cantos, na expressão de opinião com relação à história, na expressão corporal e dramatização teatral.

Concluí que, em geral, as duas escolas possuem uma proposta de participação e visão de criança ator social. Os desafios seguem, porém, com relação à realização dos registros escritos.

### 3.3. As professoras observando a própria ação e a participação da criança

Neste estudo, o objetivo dos encontros no horário de formação com as professoras foi observar e refletir, junto com elas, sobre a participação das crianças durante as atividades e sobre a importância do registro escrito.

#### 3.3.1. EMEI Jatobá

No dia 27 de março de 2012 realizei o primeiro encontro com o grupo de seis professoras participantes da pesquisa da EMEI Jatobá, no horário de estudo coletivo. Como sensibilização inicial para tratar a concepção de criança, iniciamos uma discussão teórica, a partir da leitura do texto “Visibilidade Social e Estudo da Infância” (SARMENTO, 2007).

Inicialmente, as professoras da EMEI Jatobá se encontravam sérias, com o texto grifado e com anotações. Perguntei o que haviam achado da leitura e todas (sem exceção) disseram achar a leitura difícil. Então começamos a discutir algumas questões sobre o texto, como se pode ver nos quadros que serão apresentados e analisados a seguir:

#### Quadro 18 – Concepção de criança – EMEI Jatobá – excerto 1

<p>Pesquisadora: - O que vocês acharam das imagens de infância? Pesquisadora: - Será que elas existem? Margarida: Eu acho que existem principalmente aquela que ainda vê a criança como um adulto em miniatura, ela não é ouvida. A criança precisa de liberdade. Tulipa: - Às vezes, a gente discute o quanto as crianças têm ideias, mas não depende só da escola. Depende também da família, como ela vê a criança, por exemplo, se uma família é vegetariana, a criança aprende a ser também. Igual religião, a criança não nasce com uma religião, só com o tempo, ele vai escolhendo qual quer seguir. Margarida: - Mas na escola depende da professora, se ela permite às crianças terem liberdade de expressar as suas ideias, ou tem aquele professor que impõe uma postura de criança, sem liberdade... depende da sociedade, do meio que ela frequenta, depende da família e da escola.</p>
--

Percebe-se, aqui, que a professora Margarida destacou a imagem de criança enquanto pequeno adulto e uma palavra que marcou o seu discurso foi *liberdade*. A professora Tulipa apontou a representação das famílias sobre as crianças, quando não permitem que elas façam as suas escolhas: nesses casos, as crianças acabam obedecendo às escolhas dos adultos, tal como seguir determinada religião, ou demonstrar preferências com relação à alimentação. A professora Margarida contra-

argumentou, assumindo a importância do papel do professor e dizendo que tanto a sociedade, como a escola e a família possuem representações acerca de imagem da infância / criança.

Nesse momento, como pesquisadora, tentei investigar o posicionamento da escola:

#### **Quadro 19 – Concepção de Criança – EMEI Jatobá – excerto 2**

Pesquisadora: - Vamos falar agora da escola, do projeto que vocês realizam com as crianças, que visão de criança esta escola tem?

Tulipa: - Nós temos aqui o Conselhinho (...) a gente pergunta pra criança o que ela pensa sobre alguns assuntos da escola, temos também a roda de conversa em sala de aula, na minha sala a gente pergunta o que eles querem saber, por exemplo: eu pergunto pra elas que tipo de “Lego” você quer brincar? Mas eu trago coisa pronta também, pra mim eu tenho dificuldade em ouvir o tempo todo a criança, talvez isso aconteça por conta da educação que eu tive. (...)

Alfazema: - Quando a gente vai iniciar um projeto, a gente tenta saber o que aquela turma está querendo, para depois iniciar o projeto. A gente percebe a empolgação deles no empréstimo dos livros.(...)

Margarida: - Durante as escolhas dos livros eu percebo, aquela criança que já vem com o nome do livro e aquela que nem escolhe, tem outros que escolhem os mesmos livros, porque a mãe não contou e tem aqueles que têm vontade de saber e olham as gravuras e tentam adivinhar, pois ninguém lê para eles (...)

Pesquisadora: - Vocês não acham que é porque algumas famílias incentivam as crianças e outras não? E o importante é que a escola abre a oportunidade de escolha para todos.

Margarida: - Sim, tem crianças que querem pegar o livro quando não é o dia. Eles estão sendo incentivados, eles me encontram e perguntam se é o dia de pegarem livros, outras ficam sem estímulo de casa.

Percebe-se que a escola possui a intenção de envolver as crianças em seus projetos, a partir do levantamento de necessidades e interesses da comunidade, das crianças e dos professores. A coordenadora pedagógica já havia comentado que o projeto de leitura desenvolvido pela escola surgiu da necessidade das professoras do período intermediário: elas queriam realizar atividades que proporcionassem a esse período mais do que os cuidados de alimentação e que tivessem função educativa. As professoras diagnosticaram o interesse das crianças pelas histórias infantis e o desejo de levar os “livros” da escola para casa; desta forma, surgiu a parceria com o Projeto Entorno.

No trecho em análise, as professoras demonstraram preocupação com as crianças que não recebem incentivo dos familiares para o andamento do projeto de

leitura, ou aquelas crianças que não são consideradas pelos seus familiares enquanto atores sociais. Reconhecendo o papel da família, mas buscando envolver o grupo no seu compromisso com o projeto, problematizei:

*Pesquisadora: - Vocês não acham que é porque algumas famílias incentivam as crianças e outras não incentivam? E o importante é que a escola abre a oportunidade de escolha para todos.*

Este questionamento foi retomado em outros momentos da reunião, para que elas valorizassem a ação que têm com as crianças, pois o trabalho com a família se destaca em outros momentos – reunião de pais, dia da família na escola, os eventos, etc. Desta forma, procurei não desqualificar o trabalho realizado e a ênfase na participação dos outros pais / familiares que realizam a leitura com as crianças.

Com relação à visão de criança, embora não tenham discutido a questão teoricamente, as professoras relataram algumas práticas que permeiam as ações do cotidiano, evidenciando a concepção adotada:

*...eu pergunto pra elas: que tipo de “Lego” você quer brincar?  
...quando a gente vai iniciar um projeto, a gente tenta saber o que aquela turma está querendo.  
...Durante as escolhas dos livros eu percebo aquela criança que já vem com o nome do livro e aquela que nem escolhe*

O fato de permitirem que as crianças possam expressar as suas escolhas – sobre o que desejam ou não fazer, ou o tipo de livro que pretendem escolher – demonstrou, inicialmente, a visão de criança como ator social, o que volto a discutir, mais adiante, na observação das aulas.

Outra questão observada e levantada pelo grupo de professoras foi a organização do Conselhinho ou Assembleia onde as crianças podem opinar sobre decisões da vida escolar (festa junina, brinquedos do parque, seleção de materiais para as salas de aula, etc.). Também vinculado a uma concepção de ator social, está o Projeto de Leitura, em que as crianças escolhem as histórias que pretendem ouvir e, uma vez por semana, podem escolher um livro e levá-lo para casa, para ler com os familiares.

Durante a conversa com os professores pude verificar que, sim, as crianças são ouvidas pela EMEI, mas, principalmente, que a ficha de avaliação que as

professoras utilizavam não correspondia às práticas de sala de aula, nem à visão de criança, nem ao currículo.

Em outro encontro, discutimos e analisamos a própria prática, valendo-nos de gravação em vídeo e áudio da Sessão de Leitura Simultânea e do empréstimo de livros, descritos anteriormente.

#### **Quadro 20 – Observação da prática – EMEI Jatobá – excerto 1**

Pesquisadora: - Iremos assistir a dois vídeos, um com relação à escolha dos livros para empréstimo e outro com relação à Leitura Simultânea.

Violeta: Ai meu Deus, será que fiz coisa errada?

Pesquisadora: - Ninguém está aqui pra julgar a prática de ninguém, vou falar a proposta. Então, qual é o exercício que a gente vai fazer, vamos pensar no tipo de pergunta que realizamos para as crianças para promover a participação delas. Por exemplo: vocês irão assistir duas cenas que foram gravadas e irão destacar o tipo de pergunta que a professora faz para as crianças.

Em seguida foram apresentadas as duas cenas descritas anteriormente sobre a escolha de livros pelas crianças e o diálogo estabelecido entre as professoras e as crianças. Nesse momento, as professoras Violeta e Tulipa destacaram as perguntas realizadas pelas professoras, que geraram novo questionamento:

#### **Quadro 21 – Observação da prática – EMEI Jatobá – excerto 2**

Violeta: - Você já viu esta história? – A sua mãe já contou esta história para você?

Tulipa: - Você gostou deste livro?

Pesquisadora: - Então, vamos pensar... este tipo de pergunta leva as crianças para que tipo de resposta?

(Silêncio de 20 segundos)

Orquídea: - Acho que leva para um sim ou não.

As professoras começaram a conversar umas com as outras e a gravação ficou muito confusa: parece que se instaurou no grupo certo conflito sobre o tipo de pergunta que elas fizeram para as crianças.

Insisti para que cada uma expressasse a sua opinião:

Jasmim: - A pergunta conduz a resposta da criança.

Margarida: - Vamos ver quando mudamos a pergunta?

Aproveitei esse questionamento para propor que assistíssemos ao vídeo em que a professora mudou a pergunta para: “*Por que você escolheu este livro?*”. O intuito era pensarmos sobre o tipo de pergunta que realizamos para as crianças, utilizando os pronomes de interrogação “Por quê?”, “Como?”, “Para quê?”, que exigem do nosso interlocutor (no caso, as crianças) uma explicação ou

argumentação sobre o assunto, diferentemente de breves respostas como “sim” e “não”.

Outro aspecto observado foi que a professora Jasmim, no final da Sessão de Leitura Simultânea, costumava conversar com algumas crianças sobre o que elas mais gostaram das histórias, e ela registrava em um caderno para verificar o que cada criança compreendeu da história. Neste caso, verifica-se que as perguntas podem ter respostas mais detalhadas, a partir do momento que a professora pergunta o “porquê” de ter gostado mais de determinada parte da história e não de outra, por exemplo. Retomando perguntas como: *“Por que você gostou mais da parte que as crianças encontram a sua mãe? Por que você não gostou da parte que a bruxa transforma a criança em pão e manteiga?”*, a própria professora Jasmim considerou: *“Tem razão, o uso do “por quê?” pode instigar a criança a contar mais sobre a história que ouviu; só que temos que insistir, a opinião da criança é mais importante que o reconto”*.

A professora Jasmim levantou outro aspecto essencial sobre a participação da criança nas atividades – como o professor procura “dar voz” às crianças durante as atividades? “Dar voz” não significa fazê-las repetir as partes da história; ou seja, o reconto é importante, pois lhes oferece a oportunidade de compreender a sequência temporal de fatos e acontecimentos, mas podemos ir além, oferecendo oportunidades para que elas expressem suas opiniões e reflexões acerca das histórias e da vida. E esse processo de indagação não ocorre naturalmente: é relevante o papel do outro enquanto mediador e propositor desse diálogo.

Continuamos assistindo aos vídeos das Sessões de Leitura Simultânea, e as professoras relataram as seguintes impressões:

### **Quadro 22 – Observação da prática – EMEI Jatobá – excerto 3**

<p>Orquídea: - Como as crianças ficam encantadas com a história, a gente fica tão preocupada com a leitura que não enxerga os olhos delas! Elas prestam muita atenção, e falam com o corpo se estão gostando, vindo pra frente.</p> <p>Violeta: - Eu gostei tanto de me assistir, porque as crianças ficaram atentas e eu me transformei realmente em uma bruxa.</p> <p>Tulipa: - A professora Violeta tem muita expressão corporal, coisa que tenho dificuldade, mas vendo ela, a gente pode aprender, a gente percebe que a reação das crianças é diferente quando o professor se veste de algum personagem, a bruxa sai do livro.</p>
--

Com relação à história *A Estrelinha*, a professora Tulipa disse que gosta de perguntar se as crianças acham que a história é escrita por um autor ou autora, pois elas julgam que só porque o livro é cor de rosa é escrito por uma mulher, e quando ela fala que é escrito por um homem, esta visão estereotipada se desconstrói. Ao rever a cena, pelo vídeo, teve a seguinte impressão:

Tulipa: - Quando fiz a pergunta, percebi que a sala ficou dividida, só percebi agora vendo o vídeo. Faço isso para desconstruir que a cor de rosa remete ao sexo feminino. Eu acho que tenho dificuldade para ler para as crianças, mas no vídeo acho até que estou bem, elas parecem que estão gostando.

Alfazema: - Achei muito interessante o fato de a professora Jasmim perguntar no final, o que as crianças acharam da história, mas vemos que são muitas crianças e não dá para ouvir todas.

Jasmim: - A minha intenção é ouvir todo o grupo, então quem não consegue participar naquele dia, participa em um outro dia.

Orquídea: - Acho que dá pra trabalhar isso com o desenho, sobre o que elas acharam da história.

Jasmim: - Mesmo desenhando não dá tempo, o tempo para desenhar depois da história também é muito pouco.

Violeta: - Eu acabo conversando com o coletivo sobre a história e vou anotando na lousa; quando faço no individual, deixo um grupo brincando e vou chamando aos poucos.

Pesquisadora: - Vejo que vocês acham importante ouvir as crianças; então precisamos ver como iremos organizar estes registros, a questão do tempo, como garantir a participação e escuta de todas as crianças, será que isso cabe na avaliação?

No início da reunião, as professoras demonstraram ansiedade e timidez de ver a própria aula. A professora Violeta disse – *“Ai meu Deus, será que fiz coisa errada?”* – esta fala fez com que eu me apressasse em dizer sobre a proposta daquela reunião: *“... não gostaria que vocês se sentissem julgadas, pois todas nós iremos conversar sobre as práticas e aprender com elas”*.

Com relação às perguntas que realizamos para as crianças, no final da discussão, concluímos que todas apresentam dificuldades em escolher as perguntas que vão fazer para as crianças e que este vídeo seria útil para nos reportarmos a outros momentos da prática, na roda de conversa, nos diálogos com as crianças. O clima da reunião, que no início era de tensão, passou a ser de descontração.

As professoras, parecendo bem à vontade para conversar sobre as suas inquietações, comentaram o jeito de cada uma ler a história e suas percepções acerca dos registros das crianças.

#### Quadro 23 – Observação da prática – EMEI Jatobá – excerto 4

Pesquisadora: - Vimos que a criança tem um papel muito importante na prática de vocês, ouvindo-as a respeito das histórias, perguntando sobre o que elas gostaram, vocês observaram a vibração e os olhares atentos delas com relação aos livros, chamando-as para participar da leitura, enfim como esta participação e estas práticas aparecem no relatório de avaliação das crianças?

Tulipa:- Realmente a avaliação diz muito pouco de tudo isso que acontece.

Orquídea: - Mas são muitas coisas que acontecem, também tem aquela criança tímida que a gente acha que não entendeu a história

Pesquisadora: - Por isso que é importante neste universo, em que acontecem tantas coisas, estabelecer alguns critérios de avaliação, pois a gente não dá conta de ver e registrar tudo. Até porque vocês têm cerca de 70 crianças por cada professor para escrever um relatório de avaliação. É importante estabelecer neste critério o que eu quero olhar em cada criança? Para depois, com a participação delas: o que olharemos juntos?

Após esse encontro, por contato telefônico, a coordenadora pedagógica Azaléa, disse que a reunião “provocou” muito o grupo com relação à avaliação. As professoras comentaram com a coordenadora que o instrumento “ficha de avaliação” não condizia com a prática e com tantas observações realizadas por elas. Assim, decidiram reformular a avaliação para um relatório “descritivo”, ou seja, registrar as experiências das crianças na escola para mostrar aos seus pais; para tanto, solicitaram uma orientação sobre a organização desses registros.

A coordenadora conversou com as demais professoras do período da manhã e da tarde e, mesmo aquelas que já realizavam o relatório descritivo, revelaram apresentar dificuldades. Perante tal necessidade dos participantes da pesquisa e da escola como um todo, fui convidada a participar de uma reunião pedagógica, para conversar sobre os registros escritos.

A observação da própria aula e sua análise coletiva permitiu aos professores olharem a sua prática, as perguntas dirigidas às crianças, a interação delas com a atividade proposta e a transformação do relatório de avaliação por necessidade própria, pois elas verificaram que a ficha proposta não correspondia ao trabalho realizado com as crianças.

Outro encontro ocorreu em uma reunião pedagógica, realizada no dia 14 de maio de 2012, quando se encontravam, na EMEI Jatobá, todos os funcionários da equipe de apoio e docentes. A reunião ocorreu em uma sala de aula com as

carteiras e cadeiras posicionadas em formato de semicírculo; e os recursos audiovisuais utilizados foram *datashow* e computador.

A reunião iniciou-se com a exposição da presente pesquisa de Doutorado acerca da avaliação na educação infantil, os objetivos do trabalho e o histórico da pesquisadora e educadora na rede municipal de São Paulo.

Em seguida, foram apresentados alguns *slides* com trechos de documentos nacionais que discutem a realização da avaliação na educação infantil, tais como LDBEN (BRASIL, 1996), RCNEI (BRASIL, 1998a), DCNEI (BRASIL, 2009a) e as Orientações Curriculares do Município de São Paulo (SÃO PAULO, 2007b).

#### **Quadro 24 – Reunião Pedagógica sobre Avaliação EMEI Jatobá – excerto1**

Pesquisadora: O que a gente percebe de avanço em relação aos Referenciais Curriculares de 1998 e as Diretrizes Curriculares revisadas em 2009, com relação à avaliação das crianças?

Orquídea: - A gente percebe que a avaliação contínua é de interesse, eu acredito que traz mais ideias de instrumentos para avaliar e aparece a participação da criança.

Azaléa: Esta questão da continuidade da avaliação, é algo preocupante. Tínhamos aqui na região algumas reuniões promovidas pelos supervisores de ensino, nós fazíamos encontros com os professores da EMEF justamente para discutir sobre esta continuidade das crianças da EMEI para o Ensino Fundamental.

Hortência: A gente tem esta preocupação em encaminhar a documentação de avaliação dos nossos alunos para o Fundamental, a Azaléa separa e encaminha no final do ano. Eu já fui professora de EMEF (...) quando chega lá, os professores não sabem o que fazer com esta documentação, não é só o encaminhamento, o professor de EMEF precisa de formação para entender como a gente avalia, precisa unir os dois seguimentos (...)

Pesquisadora: Na EMEI, a gente realiza uma avaliação qualitativa, mas que não deixa de ser uma visão do adulto sobre a criança, no fundamental elas são testadas por uma prova e quantificadas (...) veja, nem no Ensino Superior, os alunos realizam uma autoavaliação ou participam da elaboração de suas avaliações; durante muito tempo comecei a pensar como propor isso para a Educação Infantil. E sobre isso, a minha orientadora disse-me uma simples frase: "Alguém precisa começar". Esta pesquisa me impulsiona a pensarmos juntos como trazer a participação da criança na avaliação, enquanto sujeito que tem voz. Percebemos em inúmeras realidades, que o currículo não condiz com a avaliação que se pratica, as crianças participam dos projetos, mas no momento da avaliação, elas são medidas e classificadas, isso acontece também, pois o nosso país também possui uma história acerca do que é avaliação, e a avaliação enquanto medida e focada em objetivos ainda é alvo da educação nacional (...) Mas também, quando a gente é convidado

para participar e ter voz sobre a avaliação, a gente se perde, não sabe como fazer (...)

A avaliação contínua proposta pelos documentos oficiais ocasionou um debate acerca da passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e de como a avaliação se realiza nessas duas etapas da educação básica nacional. Na educação infantil, a avaliação é qualitativa e, no Ensino Fundamental, todas as ferramentas elaboradas (exercícios, redação, provas, etc.) caminham para uma quantificação e classificação.

A partir dessa discussão, foram apresentados os modelos de avaliação: avaliação somativa, avaliação classificatória e avaliação formativa. Verificamos como esses modelos de avaliação apareciam em relatórios descritivos, realizados por professores. E, por último, analisamos o relatório que utilizava a linguagem argumentativa, com evidências de uma avaliação formativa (COLASANTO, 2007).

No momento da explicação sobre a linguagem argumentativa no relatório de avaliação, as professoras começaram a realizar anotações nos cadernos, e a levantar dúvidas, resultando no diálogo a seguir:

#### **Quadro 25 – Reunião Pedagógica sobre Avaliação EMEI Jatobá – excerto 2**

Dália Rosa: este tipo de relato requer um registro constante das crianças pra que a gente possa argumentar, né Cris?  
Orquídea: no CEI (Centro de Educação Infantil), eu sempre registrava sobre as crianças e as suas falas, mas não sabia como organizar no relatório, esta sequência dá uma visão de como fazer isso (referindo-se à sequência argumentativa, segundo Bronckart, 2003).  
Dália Rosa: eu não sei se vou conseguir fazer um relatório assim, mas estou vendo uma nova possibilidade em avaliar.  
Pesquisadora: lógico que vai conseguir, muito melhor que eu fiz.  
Hortência: a gente sabe que o relatório acaba ficando um recorta e cola (...) Esta ideia de registro permite ver cada criança.

Nesse momento, observei que as professoras apresentavam interesse em aprender como organizar os registros pelo viés da argumentação, pois além de comentar a facilidade de sua organização, conforme os excertos anteriores, elas começaram a questionar o que significa um argumento ou contra-argumento, ou como argumentar com as famílias. A funcionalidade da organização textual foi

exposta enquanto um meio para comunicar as ideias ao interlocutor e, por isso, reconhecida como importante para o professor construir seu registro.

Foram apresentados exemplos de trechos de relatórios de avaliação, em que a argumentação foi mobilizada. Reconheceu-se que tal organização textual permite mostrar as intervenções realizadas, as atividades propostas pelo professor e o desenvolvimento da aprendizagem da criança diante de critérios estabelecidos, partindo, sempre, da proposta de trabalho e de currículo.

Outro aspecto do registro pela linguagem da argumentação que causou impacto nas professoras, no sentido de demonstrar euforia, motivação, foram os modalizadores linguísticos que podemos utilizar para convencer ou orientar alguém, sem passar a impressão de autoridade ou “donos da verdade”.

Os modalizadores citados referem-se ao uso do verbo conjugado no futuro do pretérito do modo indicativo (poderia, faria, ajudaria). As professoras começaram a brincar entre elas, no sentido de modalizar uma frase, quando pedir algo para a “direção da escola”, para a família, os maridos, etc.

Observe-se que o “*recorta e cola*” mencionado pela Hortência, diretora da EMEI, revelou um sentido construído de que o relatório das crianças costumam ser digitados no formato *word* e algumas observações acerca das crianças “são copiadas e coladas”, em vários relatórios, fazendo com que não se produza um registro individual e subjetivo de cada criança e sua aprendizagem.

O excerto seguinte mostra um trecho da reunião em que as professoras demonstraram interesse e curiosidade, sobre uma forma diferenciada de registro:

#### **Quadro 26 – Trecho do relatório de avaliação – Sequência argumentativa**

##### Linguagem Oral e Escrita

Representação da fala oral em seus registros (como desenho, pintura, modelagem, etc.).

a) Utilização de elementos da linguagem escrita como letras e números em seus desenhos.

b) Percepção de que pode realizar registros (desenhos, pinturas, modelagens), para outras pessoas (pais, irmãos, colegas de classe, professor, etc.). Ou seja, percepção do outro como interlocutor. **(critérios)**

No momento, o Marcos não utiliza letras em seus registros. **(argumento)** Entretanto ele realiza seus desenhos nomeando-os, ou seja, ele aponta para os registros e diz que desenhou pipa, bola, pessoas, etc. **(contra-argumento)** Desta forma, estamos realizando atividades envolvendo a escrita e o reconhecimento do nome, através do uso de crachás e brincadeiras com o nome, para que o Marcos perceba as letras e sua função comunicativa. **(argumento)**

Ele realiza seus registros para si mesmo, sem a intenção de comunicar para outras pessoas (colegas, professora, pais), seus registros. **(premissa)** Sobre esse assunto, estamos realizando atividades que envolvem a explicação dos desenhos para a professora e outros colegas. **(argumento)**

Na EMEI Jatobá, as crianças possuem dois professores, conforme já explicado anteriormente sobre a organização e jornada de trabalho nessa escola. Sendo assim, outra dúvida surgiu – como fica o relatório das crianças, a partir da visão de dois professores? –, conforme demonstra a fala da professora Alecrim: “*Se eu pegar o critério de linguagem oral e a minha colega do outro turno pegar a mesma área, o relatório ficará a mesma coisa?*” Para responder a esse questionamento, enfatizei o trabalho coletivo, dizendo:

*Pesquisadora: - Por isso é importante vocês sentarem juntas e discutir qual critério, que cada professora irá utilizar. O turno intermediário, o projeto é de leitura: que aspectos do projeto podem servir para levantamento de critérios? E o projeto do turno da manhã? Os relatórios deverão passar pelas duas professoras...*

Deve-se ter sempre em mente que, nas escolas, cada professora realiza o relatório de avaliação da sua turma, sendo que os critérios de avaliação devem ser elencados por elas mesmas de acordo com projeto de trabalho assumido e os registros já coletados. A explicitação de critérios ou ponto de partida para avaliação faz com que se organizem os registros do professor e se evidencie a proposta de trabalho, ou seja, o professor precisa deixar claro de onde parte a sua observação.

Outra questão levantada foi justamente a seleção de critérios. O grupo concluiu que estes devem privilegiar o processo de ensino–aprendizagem, desprendendo-se de aspectos comportamentais subjetivos (se obedece à professora, se fica quieto durante a leitura da história, se bate no colega, etc.). A coordenadora Azaléa combinou, então, com o grupo de professoras ajudá-las no encaminhamento dos critérios de avaliação durante os horários de formação.

Com relação à participação das crianças em avaliação apresentei a elas alguns trechos de uma experiência realizada com crianças avaliando as suas atividades:

### **Quadro 27 – Excerto de pesquisa anterior – exemplo**

Professora: - O que você achou das suas atividades? Por quê?  
Aluno (a): - Achei tudo bonito porque fui eu que fiz tudo.  
Professora: - Qual atividade você gostou mais de fazer? Por quê?  
Aluno (a): - Eu gostei mais da atividade de carimbar minha mão no caderno com tinta, porque sujou a mão com tinta e eu gosto de tinta.

A participação das crianças durante as atividades propostas é algo corriqueiro no cotidiano da EMEI Jatobá, por isso essa ideia não foi vista como novidade. Muitas professoras apontaram que costumam conhecer a opinião das crianças sobre as brincadeiras, a roda da história e outros momentos. Entretanto, elas não possuem o hábito de realizar o registro das falas das crianças.

Durante a visita à sala de aula da professora Jasmim, no entanto, após a Leitura Simultânea, notei que ela perguntava a cada criança o nome da história, que parte da história ela tinha gostado mais, o que ela tinha achado da leitura. A professora anotou, em um caderno, as falas das crianças. Comentei essa experiência durante a reunião, para que outros professores fossem motivados à escuta e ao registro dessas falas.

Muitas professoras comentaram a realização dessa mesma prática e a intenção de aproveitá-las também no relatório. Além disso, elas solicitaram auxílio com a linguagem argumentativa, para organizar a escrita dos relatórios de avaliação.

No final da reunião, outras professoras mostraram interesse em participar da pesquisa e dos grupos de formação; algumas delas, que não poderiam comparecer nos grupos devido ao horário de trabalho em outra escola, solicitaram o *e-mail* da pesquisadora, para tirar dúvidas e encaminhar os relatórios das crianças, mobilizando a linguagem da argumentação.

Acompanhei, assim, a escrita do relatório de avaliação de todas as professoras. Entretanto, para este estudo, utilizo apenas os dados das 6 participantes iniciais.

### 3.3.2. EMEI Cerejeira

Tal como na EMEI Jatobá, iniciamos o nosso encontro na EMEI Cerejeira com as impressões do grupo sobre o texto “Visibilidade Social e Estudo da Infância” (SARMENTO, 2007). Os textos das professoras estavam grifados com caneta “marca-texto” e com comentários ao lado, demonstrando assim, que todas haviam feito a leitura combinada, ou parte dela.

A professora Paineira comentou que a EMEI Cerejeira possui uma característica muito marcante: o protagonismo infantil, desde a inauguração da escola. A direção anterior já havia proposto a organização das salas em cantos; assim os armários, os brinquedos instalados no parque e outros espaços da escola foram pensados com as crianças e para elas.

Sobre a leitura do texto, a professora Paineira comentou: “- *Aqui procuramos ouvir as crianças, a nossa concepção vai ao encontro da criança ator social*”. Durante a realização das atividades observou-se, efetivamente, que as crianças eram ouvidas pela professora; na sala verificou-se a realização de pesquisas sobre “insetos” encontrados no parque, que foram expostos em fotografias impressas, do lado de fora das salas, para que outras turmas conhecessem a pesquisa realizada por eles.

A professora Flamboyant discutiu que os pais das crianças carregam representações de criança e infância, conforme destacadas por Sarmento, o que se reflete em suas atitudes com os filhos, como, por exemplo, nas seguintes falas: “- *Meu filho é inocente, ele não faz nada*”. “*A EMEI é só pra brincar.*” As professoras afirmaram que, na escola, costumam discutir com os pais/ familiares a importância do brincar e a proposta da escola.

A coordenadora disse que no início foi difícil os pais entenderem a proposta da escola com relação aos “cantos” e o protagonismo das crianças nos trabalhos. Atualmente eles compreendem mais a proposta da escola, mas sempre há pais novos, pois as crianças ficam de dois a três anos na EMEI. Então, sempre é necessário retomar o projeto pedagógico.

A professora Jabuticabeira comentou que a sociedade não reconhece a criança como ator social e relatou, como exemplo, uma experiência que teve com as crianças quando foi ao Memorial da América Latina em São Paulo, visitar a

exposição de Cândido Portinari, provocando comentários de outras professoras reproduzidos a seguir:

#### **Quadro 28 – Concepção de Criança – EMEI Cerejeira**

Jaboticabeira: - Fomos com as crianças no Memorial da América Latina na Exposição Candido Portinari. O funcionário do museu ficou incomodado com a presença das crianças. Dizia o tempo todo para tomar cuidado e segurá-las para não invadir o espaço onde estava a obra.

Paineira: - Ah, ele falou que as crianças não entendem o que é uma exposição.

Pesquisadora: - Vocês conversaram com as crianças antes?

Paineira: - Não, não tivemos problema, eles até chamavam a atenção um do outro sobre a faixa amarela.

Figueira: - Acredito que estão acostumados tanto com a exposição de pintura deles mesmos que colocamos aqui na escola... Ninguém mexe... como também procuramos fazer sempre um passeio desse tipo.

Pode-se afirmar que a postura do funcionário do museu incomodou as professoras, pelo fato de pedir para “segurar” as crianças, como se não tivessem o entendimento do motivo de estarem ali. Esse incômodo ocorreu, pois a escola e elas adotam uma visão de criança ator social, conforme aponta o Projeto da EMEI: *“Consideramos a criança o principal protagonista da ação educativa, produtora de conhecimento e de cultura e como tal”* (Projeto Político Pedagógico da EMEI Cerejeira, DRE Pirituba-SP, 2012).

Assim, a professora Figueira apontou que as crianças também são “artistas”, pois pintam seus desenhos e expõem pela escola; depois, eles passam pelos corredores e salas, apreciando as produções, pinturas, desenhos, colagens, instalações de artes, etc.

Porém, sabemos que muitas escolas levam as crianças para esses espaços, como museus, parques, cinema, teatro, etc., sem uma preparação ou trabalho pedagógico, não sendo este, o caso das crianças da EMEI Cerejeira.

Em outro encontro, quando nos reunimos para discutir as aulas, comentei que, pela gravação, as crianças participavam e eram ouvidas atentamente pelas professoras durante as atividades. Mas, levantei, em seguida, a questão que é foco deste estudo: como esta participação e o trabalho pedagógico aparecem no relatório de avaliação?

Destaquei alguns pontos observados com relação à roda de história; à participação das crianças para falarem o que mais gostaram da história, à organização dos cantos e autonomia; à participação delas na peça de teatro, etc. Entretanto, apontei que não houve o registro da atividade, nem da fala, nem da participação das crianças, observação confirmada pela coordenadora Ipê-Amarelo.

A avaliação na educação infantil apresenta, portanto, o desafio do registro, embora as professoras reconheçam que o trabalho, em si, esteja evoluindo, como confirma o depoimento abaixo:

#### **Quadro 29 – Observação da prática – EMEI Cerejeira – excerto 1**

Pesquisadora: Vocês acham que a organização das salas em “cantos” ajuda na observação e no registro?

Paineira: - Quando eu entrei aqui, recém-formada em 2002, não tinha um sistema de avaliação formalizado era bem assim: cada um fazia de acordo com o seu referencial. Eu lembro que peguei a turma em agosto, no final do semestre fiz o relatório: comprei envelopes de papel kraft coloquei as atividades das crianças (...) e fiz o relatório individual (...) Eu tinha dificuldade de escrever sobre algumas crianças, essa dificuldade me acompanhou; aquele que era mais quietinho, eu não sabia o que falar, pegava as atividades e tentava tirar de lá alguma coisa...

(...) Pelos cantos consigo visualizar mais as crianças e observar também, porque nos cantos tenho a possibilidade de observá-los em pequenos grupos.

Nessa colocação da professora, *a falta do que dizer* com relação à criança representa a ausência dessa ferramenta que pode auxiliar o professor no momento de escrever o relatório. Entretanto, além de registrar, tornou-se necessário analisar como se organiza esse registro.

A professora destacou que a organização dos cantos contribui para observar as crianças em pequenos grupos. A observação, portanto, é imprescindível para a elaboração do registro e do relatório de avaliação. Principalmente quando há um número grande de crianças em um mesmo espaço: são trinta e cinco crianças por adulto. Deve-se ressaltar que refletir sobre a individualidade de cada criança é um avanço, já que muitos relatórios traçam um perfil da turma, sem olhar para o processo de aprendizagem de cada uma.

Assistimos a trechos das aulas e as professoras constataram que há muitas regras na organização das turmas, como apontaram no diálogo a seguir:

### Quadro 30 – Observação da prática – EMEI Cerejeira – excerto 2

Jaboticabeira: - Nossa, quanta regra?!

Paineira: - Também senti isso.

Pesquisadora: - A sociedade é regida por regras, precisamos delas para nos organizar, vejo que vocês fazem isto com as crianças. Elas não podem falar todas ao mesmo tempo, precisam esperar a vez para brincar ...

Pela gravação, tornou-se possível analisar o envolvimento das crianças durante as atividades, a própria interação, as suas falas espontâneas e com ricas experiências, que podem ser exploradas pelos projetos, como também a importância de registrar suas falas e impressões.

Outro aspecto que discutimos foi a necessidade de regras para a participação das crianças nas atividades: respeitar a fala do outro, esperar a vez para falar, na escolha dos personagens, durante os cantos, etc. Uma vez que essas regras sejam negociadas e compreendidas pelas crianças, a participação de todas as crianças fica garantida, favorecendo a interação e a aprendizagem.

Então, sinalizei que as crianças podem também participar do planejamento das atividades, bem como da avaliação destas, dizendo o que aprendem, o que gostam ou não gostam, durante a sua realização. Esta sugestão foi bem aceita, até porque parece que já estava no horizonte das educadoras, como se pode ver pela afirmação da Professora Figueira: “*A gente estava combinando de gravar as crianças nas oficinas e depois passar para eles se verem e se avaliarem na atividade*”.

É possível afirmar que as crianças são vistas como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. As professoras estão constantemente repensando as estratégias, organizando oficinas de acordo com as propostas das crianças, como o Conselho Mirim. A professora Figueira apontou, inclusive, uma estratégia para as crianças se auto-observarem em uma atividade, mostrando, assim, disponibilidade para mudanças e para a participação da criança na avaliação.

A coordenadora pedagógica Ipê-Amarelo convidou-me a participar de uma reunião pedagógica com todos os professores, com o objetivo de integrar os demais docentes no processo da pesquisa.

Durante a reunião pedagógica discutimos com todas as professoras e funcionários da EMEI Cerejeira os objetivos e andamento da pesquisa, as

orientações dos documentos nacionais com relação à avaliação na educação infantil – LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), DCNEI (BRASIL, 2009a), RCNEI (BRASIL, 1998a) – e sobre autores da área. Conversamos sobre a organização dos registros pela sequência argumentativa (BRONCKART, 1997/2003), bem como sobre a participação da criança na avaliação das atividades e de sua aprendizagem.

As professoras mostraram interesse em discutir o envolvimento dos pais/familiares na leitura do relatório de avaliação. Elas disseram que leva um tempo para os pais compreenderem a proposta de organização dos cantos, o campo dirigido, as pinturas que sujaram a camiseta com tinta, etc. Observei que o registro dessas ações, se relacionadas com o desenvolvimento infantil, pode trazer para os pais a importância do trabalho.

A diretora explicou que essa dificuldade dos pais na compreensão do trabalho pedagógico na educação infantil vem de longa data, mas ressaltou que como eles não cursam Pedagogia, cabe a “nós” mostrar a importância do trabalho pedagógico.

Uma das professoras apontou que precisamos ter foco no relatório e estabelecer parâmetros para observar, pois isto auxilia no desenvolvimento da escrita. Comentei, então, que estabelecer critérios contribui na observação do processo de ensino-aprendizagem e no planejamento.

As professoras relataram que costumavam deixar um espaço no relatório de avaliação de cada criança, para que pais / familiares escrevessem a sua avaliação sobre a escola e sobre o desenvolvimento de seu filho(a).

Analisando os relatórios de avaliação, pelo prisma de julgamento de valor, pude verificar alguns julgamentos, como: *Carla é uma criança calma e comunicativa*. Tal afirmação nos remeteu a questionamentos mais pontuais: Em quais momentos a Carla se comunica? Com quem? O que representa ser calmo? Concluímos, a partir dessa reflexão, que o julgamento de valor traz uma ideia subjetiva e não acompanha o processo de ensino-aprendizagem.

### 3.3.3. Síntese do processo

Nas duas escolas envolvidas neste trabalho, no decorrer do ano, algumas professoras (que não se apresentaram como participantes da pesquisa) me encaminharam também seus relatórios, em busca de auxílio na organização de seus registros. Algumas entrevistaram crianças para avaliarem as atividades desenvolvidas durante o semestre.

Antes de analisar as gravações das aulas, realizamos um encontro para discutir o texto “Visibilidade Social e Estudo da Infância” (SARMENTO, 2007). A partir dessa leitura, verificamos a concepção de criança e infância assumidas pelas professoras das duas escolas, como também procuramos centrar a discussão da participação da criança nas atividades e, por consequência, no registro escrito dessas vivências, no relatório de avaliação.

Na EMEI Jatobá, as professoras se identificaram com a concepção de criança “ator social” e relataram momentos do cotidiano em que as crianças protagonizam brincadeiras, escolhem livros para leitura e organizam a participação nas assembleias. As professoras também demonstraram preocupação com a concepção que os pais/familiares possuem com relação às crianças. Assim, pude constatar que a escola desenvolve um trabalho pedagógico que procura envolver as famílias, a fim de destacar o quanto as crianças são capazes de aprender e criar.

A leitura teórica ajudou o grupo a refletir e a relacionar a escolha do instrumento de avaliação “ficha” com a concepção de criança proposta pelas professoras e pela escola, resultando assim, na ideia de transformar a ficha em relatório de avaliação das crianças.

As professoras da EMEI Cerejeira, por sua vez, comentaram que desde a inauguração da EMEI havia uma preocupação com a concepção de criança adotada pela escola, destacando-se a organização dos espaços, que é diferenciada das outras escolas. As salas são dispostas em cantos com diferentes temas; os armários possuem espaços (nichos) para as crianças organizarem os cadernos de registro, colas e outros materiais escolares, todos acessíveis ao tamanho da criança; há desenhos e esculturas realizados por elas, pelos corredores e em todos os ambientes.

A coordenadora pedagógica e as professoras apontaram que essa organização diferenciada das salas e de outros ambientes da escola é regularmente discutida com os pais / familiares, pois representa a concepção de criança adotada pela escola. Assim, as crianças protagonizam essa organização, expressam ideias de como os trabalhos podem ser expostos pela escola, como deve ser a disposição dos brinquedos, a construção dos cantos com materiais selecionados por elas e outras ações que partem das próprias crianças.

Após a primeira leitura e discussão acerca da concepção de criança, partimos para a análise da gravação das atividades realizadas pelas professoras com as crianças. Durante a formação realizada nas duas escolas, adotei como estratégia “congelar” as imagens para destacar a participação das crianças nas atividades. E questionei as professoras: como essa participação das crianças, repleta de dúvidas, curiosidades e conhecimento socialmente elaborado pode ser materializada pelo registro escrito? Outra estratégia utilizada por mim, enquanto pesquisadora, foi trabalhar com a autoestima das professoras, destacando aspectos positivos das ações que têm com as crianças, e que não estão presentes no relatório, pela ausência de registro escrito. O próprio grupo pontuou aspectos que precisavam ser aprimorados, como também, a professora se autoavaliar: “*Preciso melhorar nisso ou naquilo*”.

Na EMEI Jatobá, além de assistir à gravação e verificar a participação das crianças e a importância do registro desta participação, discutimos sobre os tipos de perguntas feitas a elas, para que argumentassem e justificassem as suas ideias e escolhas, usando assim, o pronome interrogativo “por que?”. Ao observar as crianças em atividade, as professoras perceberam suas expressões, suas falas e as intervenções que realizavam junto às crianças e que podiam ser aproveitadas na elaboração escrita do relatório.

Constatai, assim, algo em comum nas duas escolas: a necessidade do registro escrito durante a prática pedagógica para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem de cada criança. Em outras reuniões, compartilhamos os registros: cada professora lia o seu relatório e analisávamos se havia julgamento de valor, elegíamos quais registros poderiam ser selecionados pelas professoras para argumentarem sobre algum aspecto de aprendizagem, discutíamos como utilizar os recursos linguísticos que modalizam uma frase, etc.

Ao se proporcionar às professoras um momento para a observação da própria ação e da participação das crianças verificou-se a necessidade de refletir sobre o trabalho realizado e de buscar estratégias para realizar a avaliação. Dessa forma, outras leituras teóricas nos ofereceram suporte para discutir a avaliação na educação infantil, tais como: a organização de um texto pela sequência argumentativa (BRONCKART, 1997/2003), o relatório de avaliação na educação infantil (COLASANTO, 2007), a participação da criança na documentação da aprendizagem (OLIVEIRA-FORMOSINHO & AZEVEDO, 2008). Outros textos foram, ainda, utilizados pelas coordenadoras durante reuniões com os respectivos grupos.

Nas duas escolas, as professoras demonstraram preocupação com o envolvimento dos pais / familiares no trabalho pedagógico, a concepção de criança construída culturalmente e a responsabilidade que a escola possui de comunicar o trabalho construído com a criança, seja pelo relatório de avaliação, seja na organização das salas, nas atividades propostas e nos eventos da escola.

Outro aspecto importante a se destacar foi o interesse manifestado pelas professoras dos outros períodos, em participar dos encontros e da pesquisa. Entretanto, não foi possível incluí-las neste trabalho, devido à grande quantidade de dados coletados, dos quais tive, ainda, que estabelecer um recorte, por orientação da banca no exame de qualificação.

### **3.4. A criança no centro da escrita do relatório de avaliação**

Este momento se caracterizou pelos encontros que envolviam a leitura coletiva dos registros escritos pelas professoras, com o objetivo de focalizar a criança e seu processo de ensino-aprendizagem no relatório de avaliação.

Tanto na EMEI Jatobá como na EMEI Cerejeira, durante os encontros no horário de estudo (JEIF), propus a leitura dos registros que compunham os relatórios de avaliação e, juntas, analisamos se a criança aparecia como sujeito central na produção escrita, observando a sua participação nas atividades e interação com os colegas e professora, bem como o processo de ensino-aprendizagem de cada criança. Além disso, verificamos o uso da sequência argumentativa na planificação do texto.

### 3.4.1. EMEI Jatobá

As professoras do período intermediário da EMEI Jatobá criaram de forma coletiva o critério de avaliação, ou seja, um ponto de partida para organizar o registro escrito utilizado por todas as turmas, a saber: “O reconto de histórias aprendidas pela Sessão de Leitura Simultânea e o empréstimo de livros”.

As professoras basearam-se no projeto de leitura e nas *Orientações Curriculares* (SÃO PAULO, 2007b) para a pesquisa com relação à elaboração do critério. Segundo as expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para educação infantil, presentes em tais *Orientações Curriculares*, as crianças podem desenvolver “comportamentos leitores” em situações de roda de leitura ou mediante outras estratégias que desenvolvam ao longo de sua formação.

Na escola (como também em casa), o reconto de narrativas e histórias com apoio de livros, preservando alguns elementos da linguagem escrita, pode ser trabalhado para desenvolver a leitura entre as crianças. Foi, assim, adotado como critério, na Sessão de Leitura Simultânea e no empréstimo de livros.

A professora Orquídea, por exemplo, utilizou uma observação da criança para indicar a sua participação com relação à leitura de história, como se vê a seguir: “(...) *O Renato fica atento quando seus amigos estão contando as histórias que levaram para casa. Sabe recontar as histórias que leva para casa. Certa vez levou o livro “Marcelo, Marmelo, Martelo” e o Renato dizia: - conta a parte que o leite chamava suco de vaca (...)*”

A observação de Renato indicou que alguém tinha realizado a leitura para ele, quando levou o livro para casa, revelando continuidade do trabalho escolar pela família. Ele se recordava da história, realizando o reconto de uma passagem da narrativa em “*Marcelo, Marmelo, Martelo*”. Além disso, a “fala” de Renato sobre o “*suco de vaca*” pôde auxiliar a professora no planejamento de outra atividade envolvendo esse tema: de onde vem o leite? ou: que alimento a vaca produz?

A professora Orquídea relatou, também, que o aluno Davi soube recontar a história respeitando a sequência, citando um exemplo de como isso ocorreu; entretanto, em seu relatório ela também destacou questões comportamentais das crianças durante a roda de conversa, como se verifica no seguinte trecho:

*(...) em alguns momentos de roda de conversa, não consegue escutar os amigos onde fica conversando ou até mesmo brincando. Sente dificuldade em cumprir combinados que são feitos com os colegas e com a professora. Por exemplo: enquanto escutávamos um colega recontar sua história, o Davi não parava de cutucar o colega do lado. Eu intervim dizendo que era hora de ouvir o colega e que todos teriam a oportunidade de falar (...)*

Primeiro, a professora indicou que o Davi “*não consegue escutar os colegas*”, depois ela citou que ele ficava “*conversando e brincando*”. Esses dois aspectos são inerentes à rotina habitual de crianças de 5 anos, pois, geralmente, elas estão conversando e brincando durante a realização das atividades. Entretanto, a professora argumentou que o Davi “*cutuca*” o colega durante a roda de conversa e, posteriormente, ela apontou uma intervenção, que são os argumentos: “*Eu intervim dizendo que era hora de ouvir o colega e que todos teriam a oportunidade de falar*”. Ao longo do registro, pudemos visualizar a situação e, assim, notar que o Davi não ficava conversando ou brincando; na realidade, ele estava disperso por algum motivo durante a atividade e chamou a atenção do outro colega.

O relatório tem, portanto, mais uma forma de ser aproveitado na formação. Ao argumentar sobre o processo de aprendizagem das crianças, com a utilização de exemplos, o professor apresenta indícios de sua atuação durante a atividade com as crianças, possibilitando assim, uma orientação por parte da coordenação pedagógica.

A professora Jasmim relatou, em seus registros, aspectos da expressão corporal e emocional das crianças, o que representa um olhar observador e sensível às reações que as crianças manifestam de diferentes maneiras, muitas vezes, não presentes na linguagem oral, conforme excerto a seguir:

*(...) Noto que a Júlia não gosta muito de relatar as histórias, apresenta timidez, pois ela abaixa a cabeça e o olhar. E não me responde. Pergunto: - Júlia, qual o livro que você levou? Mostro as figuras, mas ela mantém a mesma postura. Porém, observo que a Júlia conversa com os colegas na mesa sobre assuntos variados (...)*

A professora observou a expressão corporal da Júlia na roda de história e registrou que verificava timidez na criança para expor as suas ideias para a classe. A professora apresentou um contra-argumento, ao apontar que na “*mesa*”, ou seja, em um grupo com menor número de crianças, ela conversava normalmente.

Em outro trecho do relatório, a professora Jasmim apontou algumas intervenções que tem realizado para reverter a provável timidez da Júlia, a saber: *“(...) Para trabalhar esta questão, procuro propor atividades variadas, seja nos momentos de roda de conversa, atividades onde haja interação com as demais crianças, como cantinhos, atividades de faz de conta, jogos e recontos”*.

Como se vê, ela propôs algumas atividades, mas ainda não ficou visível como estas foram encaminhadas: como trabalha os cantinhos? qual brincadeira de faz de conta? quais os jogos? Neste sentido, o coordenador pedagógico poderá auxiliar no encaminhamento das atividades, para que se possa visualizar com mais detalhes a intervenção.

Outras ocasiões vivenciadas pelas crianças são registradas pelas professoras: conforme o exemplo a seguir, a professora Jasmim apontou uma observação realizada com relação ao Rodolfo em uma atividade livre:

*Na mesa, manuseando diversos livros, o Rodolfo folheia as páginas com um olhar curioso em explorar o livro, nomeia as figuras, inventa história de acordo com as ilustrações. Por exemplo, ele pegou o Livro “Ninoca no Sítio” e disse: - É uma fazenda! Uma porta, uma entrada, toc...toc...quem mora aí?(...)*

Neste primeiro momento de análise, o fato de reconhecer, no centro do relatório, a criança e seu processo de ensino-aprendizagem foi considerado o primeiro passo para se refletir sobre a participação da criança em avaliação. E eu fiz questão de salientar:

*Pesquisadora: Vocês conseguiram enxergar a criança? Garanto que a experiência de expor histórias da Mariana é diferente do Joãozinho, do Maurício, porque as histórias e o percurso de cada um é diferente, vai ter também aquela criança que não vai querer expor, nem falar. A gente pode ter 30 alunos, 60, 70, cada um vai ter uma singularidade no processo de aprender (...)*

Perceberam-se, assim, avanços nos registros das professoras, tendo em vista que elas ressaltaram as falas das crianças e evidenciaram o processo de aprendizado de uma determinada criança com ela mesma, sem compará-la com outras ou com um padrão pré-estabelecido.

A professora Tulipa disse que, no início do ano, costumava perguntar às crianças sobre as histórias que haviam levado para a casa durante o empréstimo de livros. As crianças têm quatro anos de idade e ela verificou que alguns reconheciam

os livros que haviam levado para casa, mas outros, não. Sendo assim, ela começou a indagar sobre o assunto da história, durante a roda de conversa, após o retorno do final de semana e verificou avanços por parte de algumas crianças na exposição de alguns livros e na leitura em casa. Desta forma, a professora sentiu necessidade de registrar esses fatos, como relatou no trecho extraído da avaliação de Karina:

*Na roda da história mostro todos os livros e peço que cada um identifique qual deles levou para a casa, a Karina identifica o livro que escolheu e disse que foi a sua mãe que leu. Apesar de sua timidez, ela falou em tom de voz baixa que o livro era sobre brincadeiras, entretanto ela não explicou a história. A família poderia contribuir com esta questão.*

Outro aspecto recorrente na escrita de relatórios foi a falta de registro das ações das professoras, como se verificou no diálogo, após a leitura do relatório de Tulipa:

#### **Quadro 31 – Intervenção sobre os registros – EMEI Jatobá**

<p>Pesquisadora: - E as intervenções? Tenho certeza que você deve ter feito intervenções para auxiliar a criança conversar e contar histórias. Tulipa: - Sim fiz mesmo, a gente se esquece de escrever aquilo que faz.</p>
--

A professora acabou se colocando no papel de observador da ação, sendo que, na prática cotidiana, estamos sempre interagindo e intervindo com as crianças nas atividades. Este estudo não pretendeu explorar o modo destas intervenções, mas tive que tratar delas ao discutir os relatórios, enquanto formas de articular argumentos e ações, para auxiliar na reflexão sobre a avaliação que se fazia diante do processo de ensino-aprendizagem.

Após essa conversa, percebeu-se, por exemplo, que a professora Tulipa começou a trazer elementos de intervenção nos registros seguintes, como se vê neste trecho de relatório sobre Marcos:

*(...) O Marcos escolheu o livro “O patinho feio”, reconheceu e disse que foi a sua mãe que leu, pedi para falar sobre o livro, ele disse que não sabia (...) Tenho realizado atividades como leitura de histórias em grupo e vejo que o Marcos tem interesse e presta atenção (...)*

As professoras relataram que a escrita do relatório favoreceu sua reflexão com relação ao processo de ensino-aprendizagem, às intervenções realizadas, aos

avanços e às dificuldades de cada criança, fato comprovado na fala de Orquídea: *“Os exemplos usados para argumentar fazem com que a gente procure ter registros e pensar no que a gente faz, como a criança avançou (...)”*

Confirmando os avanços do grupo, a coordenadora pedagógica ressaltou seu amadurecimento com relação a compartilhar registros e ideias sobre o desenvolvimento das crianças entre as duplas de professores da mesma turma, na leitura de registros no coletivo, bem como na busca de intervenções para auxiliar as crianças com alguma dificuldade.

Uma preocupação inicial da coordenadora seria o fato de os registros estarem enraizados em aspectos comportamentais das crianças. A pesquisa revelou que as professoras se envolveram na busca de conhecer como ocorreu a organização dos registros e, no momento da elaboração do relatório, questionamos o foco: aprendizado ou comportamento? Através dos registros escritos revelou-se que o foco foi a criança e o seu aprendizado frente aos projetos desenvolvidos.

Para finalizar a reunião sobre a elaboração dos registros, combinamos com as professoras a troca dos relatórios entre elas, procurando, em atitude colaborativa, verificar se haveria julgamento de valor e, principalmente, se podiam visualizar a criança no processo de ensino-aprendizagem.

Cada criança tem um processo diferente no percurso de ensino-aprendizagem e uma das funções da avaliação é acompanhar esse processo. Então, o primeiro passo seria registrar como a criança realiza as atividades, suas falas, questionamentos e indagações.

### **3.4.2. EMEI Cerejeira**

Durante os primeiros encontros com as professoras da EMEI Cerejeira, constatei que a escrita do relatório estava mais voltada para o projeto desenvolvido do que para a criança, foco que foi sendo alterado no decorrer do trabalho. Tal opção poderia ser decorrente dos critérios adotados para a escrita, uma vez que eles eram extraídos dos próprios projetos realizados com as crianças. A professora Paineira, por exemplo, destacou a ideia de como surgiu o projeto realizado com a turma:

*Nesse segundo semestre, a turminha se interessou pela pesquisa de animais... Tudo começou ainda no semestre passado, quando encontramos a “paquinha” no tanque de areia da escola. A partir daí a ida ao parque sempre foi muito mais do que tempo de brincar, as pesquisas não paravam e toda hora alguém achava um bichinho novo e junto com ele vinham muitas perguntas e hipóteses(...)*

Percebeu-se, então, que esse ponto de partida do projeto – o interesse das crianças em pesquisar os animais encontrados no parque – tornou-se critério de avaliação. Em seguida, a professora destacou que elas realizaram pesquisas em livros de ciências, discutiram os temas nas rodas de conversa, histórias e registros ao redor do assunto.

O fato de destacar, no critério de avaliação, a ideia e o surgimento do projeto demonstrou a preocupação com a escuta da fala das crianças durante o processo de ensino-aprendizagem na escola. A professora também apontou, no relatório, o andamento do projeto que abrange a escola toda – a diversidade cultural e as brincadeiras produzidas pelo artista plástico brasileiro Ivan Cruz: “(...) As Artes e as brincadeiras também fizeram parte dos nossos dias nesse semestre: através das obras de Ivan Cruz pudemos unir o prazer de brincar (e conhecer novas brincadeiras) com o fazer artístico (...)”

A partir da discussão sobre o critério de avaliação, as professoras argumentaram sobre como as crianças realizavam as atividades com relação aos projetos, os avanços e as dificuldades, as intervenções e uma entrevista sobre o que cada uma delas aprendeu com o projeto.

A professora Jabuticabeira destacou os objetivos e as atividades do Projeto Inclusão e Diversidade, a saber:

*Objetivos Gerais: Criar condições para que as crianças construam conhecimentos e valores respeitando as diferenças que formam a turma do infantil II, onde a diversidade e a inclusão de todos com suas características e necessidades individuais sejam aceitas e respeitadas.*

Cada professor tem um estilo de escrita. Verifiquei, por exemplo, que a professora Paineira escrevia de forma menos formal, enquanto a professora Jabuticabeira relatava os objetivos gerais do trabalho, tal como estavam no projeto oficial da escola. Entretanto, os dois trechos comunicavam a ideia do trabalho

desenvolvido com as crianças, para que o leitor percebesse o ponto de partida do registro e do processo de ensino-aprendizagem.

Com relação às atividades, a segunda professora relatou várias experiências desenvolvidas durante o semestre:

*No primeiro semestre o trabalho teve o foco nas relações entre si e com os colegas da turma, devido à dificuldade de alguns alunos em se relacionarem e respeitarem a singularidade de colegas da turma. (...)*

*No segundo semestre continuamos desenvolvendo atividades com jogos e brincadeiras como futebol, pular corda (...)*

*(...) As crianças apreciaram obras de Ivan Cruz, pintor carioca que retrata brincadeiras de sua infância (...)*

Observei que a necessidade da turma da professora Jabuticabeira era com relação à interação das crianças, trabalhando assim a diversidade e a inclusão, conforme discutido anteriormente. Percebi, também, o trabalho com as obras de Ivan Cruz, que novamente apareceram no critério, relacionadas ao trabalho pedagógico.

As professoras Figueira e Eucalipto dividiam a mesma turma e não elaboraram o critério de avaliação separado do relato individual de cada criança. Elas produziram um texto em que apresentaram premissas, ou seja, pontos de partida do trabalho desenvolvido com as crianças, como se pode deduzir do relatório sobre o aluno Jonathan, a seguir:

*Para que ele avançasse, procuramos trabalhar assiduamente com análise de desenhos de outras crianças, observando os elementos da natureza, cores, objetos pessoas. Também trabalhamos com as obras de Ivan Cruz e Vik Muniz (...)*

*Na linguagem movimento, o Jonathan demonstrou avanços no que diz respeito às regras e combinados, como por exemplo, ficar no time para qual foi escolhido, esperar sua vez para ser goleiro (...)*

O trabalho desenvolvido com os projetos apareceu no texto de forma superficial e o leitor teria dificuldade para compreender como surgiu sua ideia central ou seu tema. Ficariam, ainda, sem respostas as questões: Por que as crianças apreciaram a obra do pintor Ivan Cruz? Quais os temas das obras desse artista?

A linguagem do movimento implica, normalmente, no surgimento de várias ações e atividades; embora a professora tenha escrito que trabalhou com as regras,

faltou informação de outras atividades que devem ter sido trabalhadas com a turma, bem como sua ligação com o projeto.

As professoras Flamboyant e Amoreira, que também dividiam a mesma turma, fizeram o relatório no mesmo formato. No excerto a seguir, a premissa “*no momento da história*” também ficou vaga para a apresentação de uma avaliação contínua.

*(...) No momento das histórias ela ouve com atenção e até faz perguntas no meio da história e depois participa do reconto.*

*(...) Esse trabalho realizado com alguns artistas, como: Ivan Cruz, Vik Muniz, mestras do Impressionismo (Exemplo: Monet), Kaith Haring, entre outros, tem ampliado o repertório da Fabiana e refletido no aperfeiçoamento de seus registros e vocabulário.*

Neste trecho apontei a ausência de determinadas informações.

### **Quadro 32 – Intervenção sobre os registros – EMEI Cerejeira**

Pesquisadora: - “Vocês conseguiram enxergar a criança? Verifiquei a ausência de algumas informações: quais foram as histórias trabalhadas? Estas histórias tiveram relação com os projetos? Qual foi o objetivo a ser alcançado? Por que surgiu o trabalho com os artistas?”  
Flamboyant: - Realmente esses detalhes fazem falta para quem não estava na situação.

Durante os encontros, discutimos a organização dos registros e o grupo de professoras decidiu aprimorar seus relatos. Verificamos que a criança era o centro do trabalho pedagógico para o professor; o relatório de avaliação, porém, enquanto parte de uma documentação pedagógica, precisaria ser mais detalhado, no sentido de favorecer a todos que irão ler, visualizar a criança e o processo de ensino-aprendizagem.

Os jogos e as brincadeiras estavam presentes no trabalho junto às crianças da EMEI Cerejeira. Analisamos, nos registros, como essas atividades apareciam e qual o envolvimento das crianças. As professoras Flamboyant e Amoreira registraram o processo de inclusão da aluna Marcela, por exemplo:

*Com o projeto “Resgate das Brincadeiras”, a Marcela tem surpreendido a todos! Ela não deixa de participar de nada. Brinca de Amarelinha, corda, esconde-esconde, entre outras (...) Enfim a Marcela nos faz esquecer que ela tem uma deficiência física, visto que essa deficiência não a impede de viver a sua infância de maneira autônoma e feliz.*

*(...) Certa vez estávamos em uma atividade do campo (dirigido) e a professora Jabuticabeira percebeu que a Marcela queria pular corda de outro jeito, então eu (professora Amoreira) segurei a sua mão e a professora Jabuticabeira bateu corda para nós duas. Foi uma festa! Ela adorou o momento.*

A participação das crianças e o envolvimento de todas nos jogos e brincadeiras foi um dos aspectos observados pelo trabalho pedagógico da EMEI Cerejeira. Verifiquei, a todo momento, alguma turma desenvolvendo esse tipo de atividade em sua área externa.

Pelo trecho do relatório escrito pelas professoras Flamboyant e Amoreira, pude perceber que a Marcela, mesmo tendo uma dificuldade física, participava das brincadeiras com a turma e que as professoras auxiliaram a criança quando perceberam que ela desejava realizar algum movimento com apoio. Essa interação foi importante para que a criança brincasse e se desenvolvesse.

As professoras enfatizaram, neste relato, a participação da Marcela nos jogos e brincadeiras para que a família acompanhasse o seu desenvolvimento pois, na escola anterior, ela não gostava de frequentar e quase não participava desses momentos.

O jogo e as brincadeiras são aspectos essenciais a serem observados em EMEIs porque oferecem momentos de integração e aprendizagem também. Analiso, no excerto a seguir, esses dois aspectos, que apareceram no relatório da professora Jabuticabeira sobre uma mesma criança:

*(...) Neste semestre, o Ryan continua brincando muito com as crianças, muito colaborador com os colegas, principalmente com o aluno com necessidade especial de visão, o Rogério. Ele o inclui constantemente nos jogos e brincadeiras nos diferentes espaços da escola. No jogo de futebol sempre passa a bola para os colegas, para que todos participem da brincadeira.*

*(...) Gosta muito de jogos de mesa, como xadrez, quebra-cabeça e outros jogos de construção. No início do ano começou a aprender e entender como as peças do jogo de xadrez se movimentam, cria estratégias de jogo como usar a rainha, pois captura a peça do adversário (...)*

Neste relato percebe-se a função do jogo em integrar as crianças, visto que o Ryan brincava junto com os colegas e procurava integrar um colega com dificuldade visual. Esta ação demonstrou seu papel mediador entre o colega e o jogo. Outro aspecto que observei foi o repertório que a escola pode oferecer às crianças com

relação aos jogos e brincadeiras que, às vezes, diferem dos encontrados no contexto familiar, como os jogos de tabuleiro.

Verifiquei que o Ryan tinha começado a aprender a jogar xadrez no início do ano e que, naquele momento, já criava suas próprias estratégias. Isso demonstrou que, na escola as crianças, além de ampliar repertórios de jogos e brincadeiras, aprendiam com eles novas formas de brincar, elaboravam regras e eram incentivadas na construção do conhecimento.

A evolução de Jonathan em seu desenvolvimento também foi registrada pelas professoras Figueira e Eucalipto:

*(...) No início, o mesmo não se atentava na explicação da brincadeira, nem na brincadeira propriamente dita: ficava disperso, sempre conversando com o Renato, ou com quem estivesse ao seu lado, não conseguindo se concentrar. Com o passar do tempo, através de um trabalho pautado em muitas conversas e, à medida que foi descobrindo o prazer de participar das brincadeiras dirigidas, o mesmo passou a interessar-se mais, muitas vezes até mesmo dando sugestões sobre qual brincadeira a turma poderia fazer (sua preferência pessoal é o futebol).*

A brincadeira na escola, quando organizada pela professora (campo dirigido), procurou ampliar o repertório, possuindo intencionalidade com relação a algum aspecto do desenvolvimento infantil. Geralmente, nos campos dirigidos foram desenvolvidos jogos de regras, pois essa competência sempre fez parte do planejamento da professora e pode, por exemplo, se desenvolver a partir de um jogo relacionado com o projeto.

Neste caso, observei que o Jonathan não demonstrava interesse pelas brincadeiras. Embora a professora não tenha argumentado detalhadamente sobre as intervenções realizadas para que ele se envolvesse na atividade, observei que, à época do relatório, a criança se envolvia e revelou preferência por jogar futebol.

A organização das salas de aula em cantos também facilitou a observação da professora com relação às brincadeiras desenvolvidas pelas crianças, dispostas em pequenos grupos. Diferentemente, da proposta de campo dirigido, nos cantos, as crianças escolhiam onde desejavam brincar e com quais colegas, como registraram as professoras Flamboyant e Amoreira a respeito do aluno Douglas:

*Nos cantinhos propostos na sala de aula, o Douglas demonstra grandes conquistas, costuma ficar concentrado em diversas atividades que ele mesmo*

*opta. Por exemplo, há momentos em que ele brinca com uma boneca específica (que ele gosta muito), demonstra afeto por ela, conversa o tempo todo com essa boneca, etc. Em outro momento ele fica concentrado “lendo” gibis, depois brinca de carrinhos. O que tem surpreendido muito nestas últimas semanas é vê-lo bastante interessado em desenhar no espaço do registro (...)*

Partindo do pressuposto de que a avaliação adequada é aquela em que o professor compara a criança com ela mesma (SÃO PAULO, 2007a, b), observei que as professoras fizeram uma análise sobre as preferências de brinquedos e como o Douglas brincava nos cantos, comparando-o consigo mesmo. Ou seja, destacaram em seu relatório: a sua concentração no faz-de-conta, a opção pelos cantos das bonecas, gibis e carrinhos, sem distinção ou preconceito de gênero, como também evidenciaram o seu interesse pelo espaço do registro, demonstrando avanço.

O interesse da criança em registrar significou um avanço com relação ao seu interesse pela escrita. Conforme os estudos de Vygotsky, a criança percebe que pode representar primeiramente suas ideias pelos desenhos, para, então, partir para a representação da escrita. O interesse do Douglas em realizar desenhos no canto de registros pode revelar essa necessidade de representar os acontecimentos e as pessoas com quem convive diariamente.

Considerando a brincadeira como eixo central da educação infantil, verifiquei que a observação das professoras sobre como a criança brincava, como interagia com os colegas e como aprendia poderia ser fonte de informação e registro sobre seu desenvolvimento.

Durante os registros dos relatórios de avaliação, a aquisição da linguagem escrita apareceu de diversas formas: pelo incentivo da escrita do nome, pelas rodas de histórias, pelos textos coletivos, etc. Verifiquei, ainda, que na EMEI Cerejeira as professoras participantes desta pesquisa procuravam trabalhar a escrita de forma significativa para a criança e seu processo costumava aparecer nos relatórios de avaliação das crianças, como neste trecho, extraído do relatório da professora Paineira sobre o aluno Luiz:

*A professora também planejou atividades como “caça ao nome” e “amigo secreto”, no momento da chamada visando incentivar a leitura/reconhecimento do nome próprio e do nome dos amigos. O Luiz também teve muitos progressos nessas atividades e passou a reconhecer a escrita do seu nome e de quase todos os amigos. Também, incentivado pela educadora a nomear as*

*suas produções e atividades, passou a escrever o nome completo (nome e sobrenome) sem auxílio do crachá.*

Neste extrato do relatório de avaliação, observei que a professora Paineira exemplificou duas atividades realizadas com a turma e que trabalham com a escrita do nome; são elas: “caça ao nome” e “amigo secreto”. Durante essas atividades, a professora observou e registrou os avanços do Luiz no reconhecimento do seu nome e dos colegas.

A professora também apontou, no relatório, que ensina o menino a utilizar a escrita de seu nome, neste caso, para nomear as suas produções. Tais ações revelaram que o processo de ensino-aprendizagem da escrita estava relacionado com a sua função social, pois o nome não foi apresentado à criança a partir de cópias ou repetição, mas a partir de atividades significativas.

Assim, foi possível acompanhar o processo de ensino-aprendizagem da criança com relação à escrita, visto que muitas delas aparecem em casa com tal conhecimento em processo de construção. A família pode acompanhar esta e outras conquistas, pelo relatório individual de avaliação, como se verifica no que as professoras Figueira e Eucalipto elaboraram sobre o aluno Jonathan:

*(...) Na linguagem escrita, no trabalho com seu nome, diferente do semestre anterior que apenas escrevia JONATAA, demonstra apropriação do nome completo. Agora escreve Jonathan Perera, faltando ainda algumas letras. Porém, durante a escrita do seu nome, vale ressaltar que ele fez uso do alfabeto que está disposto na sala. Quando se esquece de alguma letra levanta da cadeira, olha o alfabeto e diz: -“Ah! Lembrei” e volta escrever seu nome.*

As professoras Figueira e Eucalipto descreveram o processo de desenvolvimento da escrita do Jonathan escrevendo o próprio nome e sua estratégia em olhar o alfabeto da lousa quando precisava se lembrar de alguma letra. A escrita do nome é uma das aprendizagens desenvolvidas pelas crianças nas EMEIs, sendo que o registro desse processo faz com que os familiares e professores da série seguinte verifiquem os avanços ou dificuldades da criança.

Outras atividades foram realizadas para que as crianças tivessem contato com a leitura e a escrita, tal como a Sessão de Leitura Simultânea – Projeto Entorno – (FVC, 2009), biblioteca móvel, roda de história, etc. Nas salas, verifiquei que havia estantes de livros na altura das crianças, para que tivessem acesso fácil a eles. As

professoras Figueira e Eucalipto demonstraram, também, reconhecer o envolvimento do aluno com a leitura em casa, como no relatório de Renato, a seguir:

*(...) percebemos também que a família adora ler e participar das atividades oportunizadas pela escola. Quando enviamos para casa a Maleta de Leitura, que foi atribuída pela turma Maleta dos Sonhos com o objetivo de levar história e magia para a sua casa...O Renato fica radiante, e quando não é sua vez de levá-la, pede para levar um livro do canto de leitura.*

No registro inicial, as professoras sinalizaram que a família lia para o Renato e participavam das atividades proporcionadas pela EMEI. Essa integração escola e família valorizou o trabalho e o interesse do Renato pelas histórias. Observei que existia um trabalho em parceria com a família com relação à leitura de histórias, pela estratégia denominada “Maleta dos Sonhos”, em que as crianças levavam o livro para casa. Nesse trecho do relatório foi possível verificar, pelo registro das professoras, que esta criança também era incentivada pela família, já que levava para casa os livros do “canto de leitura”.

Com relação ao conhecimento da matemática, as crianças se sentiram desafiadas pelos jogos na descoberta dos números e da soma (adição), como foi relatado sobre o aluno André pelas professoras Figueira e Eucalipto:

*Na linguagem matemática, percebemos sua habilidade e facilidade em calcular. Certo dia ele pegou o quebra-cabeça de soma e subtração e tentou realizar a conta; quando não conseguia, solicitava a ajuda da professora, quando tinha dezena e unidade para resolver:*

*Por exemplo:*

*DU*

*20*

*20*

*Dizia: Prô, 0+0 é igual a 0?*

O fato de ter acesso a jogos que envolviam o raciocínio lógico-matemático, como o quebra-cabeça, fez com que as crianças criassem hipóteses importantes sobre a adição e a subtração. Neste caso, verifiquei que o André se deparou com a soma de 0+0, questionando a professora sobre o resultado.

Os familiares, ao lerem o relatório de avaliação, puderam verificar o processo de ensino-aprendizagem da criança na EMEI, o que deve repercutir nas experiências que ocorrem fora da escola e ao contrário também.

Sabe-se que a construção do conhecimento científico-cultural não ocorre espontaneamente, ou como fruto do acaso. Por isso, as escolas devem planejar situações em que as crianças possam ter contato com o conhecimento de forma significativa, pelo uso de jogos, histórias, pesquisas e passeios culturais.

### **3.4.3. Síntese do processo**

Durante a pesquisa, o grupo de professoras do período intermediário da EMEI Jatobá modificou o instrumento de avaliação “ficha” para “relatório”. A partir de então, discutimos a importância do registro escrito, focando sempre a criança e o processo de ensino-aprendizagem. As professoras começaram a observar e registrar, por escrito, as “falas” das crianças. Elas também passaram a registrar as intervenções, trazendo, para o centro da produção escrita do relatório, a criança e o seu processo de aprendizagem.

As professoras da EMEI Cerejeira já elaboravam relatórios individuais de avaliação. Entretanto, neles predominava a escrita sobre os projetos realizados com as crianças, e não o processo de desenvolvimento da criança e o trabalho desenvolvido com ela. Apresentavam observações gerais sobre as crianças. Durante a pesquisa, as professoras centraram suas observações em cada criança, passando a registrar suas falas, ações e o desenvolvimento de cada uma.

A organização textual da sequência argumentativa proposta por Bronckart (1997/2003) auxiliou as professoras nos registros escritos, principalmente para argumentar e contra-argumentar, sendo imprescindível o registro, para que as professoras pudessem convencer seus interlocutores sobre a avaliação que realizavam. Assim, no relatório, os registros apareceram no formato de exemplos, tanto para relatar algum acontecimento, como pela anotação da “fala” da criança em determinada situação, revelando ao interlocutor uma curiosidade, um aprendizado ou uma dificuldade da criança.

Em síntese, a própria organização textual do relatório foi o que se constituiu como grande desafio a ser superado nas duas escolas. A questão era: será que registramos por escrito como são propostas as atividades, as intervenções, o que as crianças falam e como aprendem?

As duas escolas avaliaram a própria dificuldade com relação aos registros e solicitaram auxílio. Essa atitude facilitou a pesquisa, pois pude contar com a colaboração e dedicação das professoras durante o trabalho. Assim, cada criança se tornou o sujeito principal da escrita do relatório; a criança que participa, interage, aprende e ensina.

Outro aspecto comum encontrado nos relatórios de avaliação das duas escolas foi o fato de a professora colocar-se no papel de expectadora da ação, sendo que, na prática cotidiana, elas interagem o tempo todo com as crianças. Quando as professoras passaram a apontar, no relatório, suas intervenções pedagógicas, elas não só fortaleceram seus argumentos na avaliação, como também mostraram que o processo de ensino-aprendizagem não ocorre por acaso ou naturalmente.

Da mesma forma, nosso processo de ensino-aprendizagem como professores e pesquisadores não acontece sem esforço: o estudo sobre a produção de relatórios, que as equipes das duas escolas compartilharam comigo, mostrou que o registro pode também contribuir para a própria formação do professor, na medida em que o coordenador pedagógico possa utilizá-lo para problematizar as intervenções e mediações entre professora e criança, na resolução de algum conflito, na proposta de alguma atividade, buscando o crescimento e aprimoramento do trabalho.

### **3.5. A participação da família na avaliação da criança**

Logo no início desta investigação, constatei uma prática comum nos instrumentos de avaliação das duas EMEIs: havia, nos relatórios de avaliação das crianças, um espaço reservado para os pais / familiares registrarem as suas observações sobre o trabalho com elas. Isso foi muito importante, pois, a partir dos registros, pude ter acesso à impressão dos pais / familiares enquanto interlocutores do relatório de avaliação.

Na EMEI Jatobá, as observações revelaram que os pais / familiares gostavam e apoiavam o Projeto de Leitura realizado com as crianças, conforme se verifica nos excertos:

*A Luiza aguarda ansiosa a quarta-feira, pois traz livro para casa. É um grande incentivo à leitura, ela tenta ler alguma coisa em casa.*

*Uma ótima iniciativa da escola, esse Projeto, acho que vai ajudar muito na parte da alfabetização.*

Como principais interlocutores do relatório de avaliação, pelas observações apresentadas, os familiares expressaram sua opinião e contaram sobre a atitude das crianças em seus lares. Revelaram, dessa forma, que reconheciam a ligação entre o Projeto de Leitura e o processo de alfabetização das crianças e que estavam atentos às atividades realizadas com as crianças na escola e fora dela. Ou seja, que estavam acompanhando o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de suas crianças.

Em outro excerto, pude verificar o reflexo, em casa, de um projeto realizado na escola:

*Gostei muito do projeto Romero Brito, porque a Alice fez-me pesquisar a vida dele, sua história, onde ele vive, onde mora. Gostei, muito obrigada!*

Observei, por esse depoimento, que a criança também envolvia a família nos projetos realizados na escola, trazendo pesquisa e conhecimento. Talvez a escola não chegasse a saber desse fato, se não houvesse esse espaço no relatório. Em outro exemplo, um pai / familiar realizou sua avaliação sobre as atividades desenvolvidas pela escola:

*Gosto do jeito que as atividades são feitas. E por poder participar com meu filho nas leituras, brincadeiras e desenhos. Isso tem retorno positivo em casa. Obrigado!*

Nos dois excertos anteriores constatei que os familiares agradeciam pelo trabalho desenvolvido na escola com as crianças, agradecimento esse que se repetiu em outros relatórios. O registro das famílias é opcional, mas verifiquei que a maioria costuma deixar sua opinião, sugestão, avaliação do trabalho. Alguns deles, também, apontam que existe uma continuidade do trabalho realizado na escola em seus lares, seja a leitura de histórias, a contagem oral de objetos, pesquisa de algum tema que surge na escola, etc.

O registro do relatório pode, pois, servir para aproximar a EMEI e a família. Outro exemplo interessante, apresentado pela professora Tulipa, mostrou uma observação que relacionava dificuldades de um aluno para desempenhar uma atividade devido a suas faltas à escola. Vejamos:

*O João falta muito, prejudicando os momentos de empréstimo dos livros, levou poucas vezes a pasta, quando pergunto por que não trouxe a pasta, ele disse que deixou na casa do pai.*

Neste caso, a professora não teria registros sobre o processo da criança no reconto da história já que João se ausentou muitas vezes na atividade; sendo assim, ela relatou o motivo da ausência, pela justificativa dada pela criança: “*ele disse que deixou na casa do pai*”.

A seguir, a professora realizou a seguinte recomendação para a família:

*... A família pode ajudar incentivando-o a participar assiduamente do projeto biblioteca circulante e pedir para ele recontar a história ou o que mais gostou.*

Ao solicitar ajuda da família com relação às faltas, de certa forma incentivou os familiares a participar, com o João, do trabalho com as histórias. Essa recomendação demonstrou que a professora buscava aproximação com a família, vindo ao encontro dos documentos oficiais, que ressaltam o papel formativo da avaliação. Neste sentido, a professora, ao relatar o processo da criança durante as atividades, evidenciou as intervenções realizadas e os encaminhamentos necessários, revelando reconhecer que as famílias desempenham uma importante parceria.

Outra forma de aproximação com a família pôde ser encontrada em relatórios que comentavam sobre quem realiza a leitura em casa para a criança. Por exemplo, a professora Orquídea, no relatório do Davi, registrou:

*O Davi diz que quem conta a história para ele é a avó quando vai dormir...*

Esta observação da professora, pelo relatório de avaliação, além de mostrar interesse da escola pelas ações da criança em casa, revelou aos familiares a seriedade da proposta, ao observar que as crianças conversam com seus professores e colegas, sobre as histórias lidas.

As professoras da EMEI Cerejeira, além de deixar um espaço (algumas linhas) para que os familiares fizessem suas observações sobre o trabalho realizado com as crianças, quiseram “direcionar” esse espaço com a seguinte questão: “*Quais mudanças você percebeu no seu(a) filho(a) durante os meses que frequentou a EMEI?*” Esta questão sugeriu uma avaliação dos pais / familiares com relação ao

desenvolvimento das crianças na EMEI, como se pôde verificar pelo comentário deixado pela mãe de Fabiana, aluna das professoras Flamboyant e Amoreira:

*A Fabiana se desenvolveu muito no decorrer deste ano. Seus desenhos ganharam forma. Ela conversa sobre tudo, fala cada palavra que eu mesma me admiro. Ela é curiosa, agora pede para aprender a ler e eu digo que na hora certa ela aprenderá, e que deve aproveitar a ser criança. Quando saímos e tem coleta seletiva, ela procura exatamente o lixo correto, porque a prô ensinou. Agradeço a vocês todo o carinho e dedicação com a Fabiana.*

Trazer a avaliação dos pais / familiares para o relatório de avaliação significa torná-los interlocutores do processo, já que podem opinar a partir da leitura do texto / relatório. No trecho acima, verifica-se que a mãe percebeu que aumentou o vocabulário da Fabiana, que houve avanços em seus desenhos, no desejo pela leitura e na linguagem verbal. Tais mudanças demonstraram avanço no desenvolvimento da Fabiana, o que não se deu de forma espontânea, mas com um trabalho planejado pelos educadores da EMEI, em parceria com a família.

A mãe da Fabiana percebeu, ainda, que a filha aplicava conhecimentos adquiridos na escola, ao reconhecer as cores da coleta seletiva de lixo. A observação dos pais / familiares no relatório de avaliação possibilitou que as professoras avaliassem seu trabalho e suas intervenções que, por vezes, passariam despercebidas, mas que são importantes para as crianças. Conforme verifiquei, o trabalho com a coleta seletiva de lixo não era o assunto central do projeto da turma, mas como a escola realiza esse trabalho há alguns anos, ele já foi incorporado na rotina das professoras e da escola. E, pelo depoimento da mãe, ficou registrado que também foi incorporado na rotina da Fabiana.

Existem situações que as professoras acabam tendo conhecimento, apenas quando leem as observações dos pais / familiares no relatório. É o caso de Jean, aluno da professora Paineira. Em resposta à questão “*Quais mudanças você percebeu no seu(a) filho(a) durante os meses que frequentou a EMEI?*”, a mãe do Jean observou:

*O Jean está com um desenvolvimento muito bom na escrita e já faz continhas, somando com os dedos.*

*Ele se alimenta melhor, antes não comia legumes, como se serve só na escola, aprendeu a gostar (...)*

Por este depoimento, Paineira ficou sabendo que ele começou a comer legumes, depois que começou a frequentar a escola, informação a que a professora não poderia chegar sozinha. Com relação à escrita e à soma dos números, a professora havia relatado atividades em que o Jean demonstrou interesse em registrar o próprio nome. Entretanto, no relatório não havia sido registrado, pela professora, a sua experiência com os números.

O retorno dado pela mãe, informando a professora que “*já faz continhas, somando com os dedos*”, revela que o processo de desenvolvimento da criança pode ser acompanhado tanto pelos pais, como pelos professores, se registrado no relatório de avaliação, pois as ideias se complementam e acompanham o processo de ensino-aprendizagem da criança na escola de educação infantil.

No relatório sobre a aluna Karina, a professora Jabuticabeira registrou que a menina demonstrava mais interesse pelas atividades realizadas na escola. A mãe da Karina concordou com a observação da professora e registrou, por sua vez, a sociabilidade da Karina em casa também: “*Sim, ela está mais participativa em casa, mais falante. Enfim, mudou bastante...*”. O comentário da mãe evidenciou, assim, a compreensão e interlocução com a avaliação realizada pela professora.

A questão indicada pelas professoras – *Quais mudanças você percebeu no seu(a) filho(a) durante os meses que frequentou a EMEI?* – auxiliou, portanto, a avaliação ou a percepção dos pais / familiares sobre o desenvolvimento da criança na escola de educação infantil, informando, também, as mudanças observadas em casa.

Tanto a EMEI Jatobá como a EMEI Cerejeira procuravam estabelecer interlocução com as famílias, por meio do relatório das crianças. Entretanto, a EMEI Jatobá deixava o espaço livre para a observação dos pais / familiares. Estes realizavam comentários de vários tipos: o que as crianças falavam sobre escola em casa, mensagem de carinho e agradecimento às professoras, etc. Devo registrar, aqui, que em nenhum dos relatórios que tive autorização para utilizar na pesquisa encontrei comentários negativos.

Como apontado acima, a EMEI Cerejeira acrescentou, nesse espaço, uma questão – “*Quais mudanças você percebeu no seu(a) filho(a) durante os meses que frequentou a EMEI?*” – que direcionava para uma avaliação do trabalho realizado

pela EMEI com as crianças em seus lares. As professoras participantes da pesquisa costumavam ler essas devolutivas, organizando as respostas, levando-as para discussão em horário de formação e buscando aprimorar o trabalho com as crianças.

A observação dos pais / familiares tornou-se, assim, uma devolutiva importante com relação ao trabalho desenvolvido pela escola e seus funcionários. Da mesma forma, esse trabalho pode ser ampliado da avaliação da criança, para a avaliação da escola como um todo, com a utilização do material: “*Os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*” (BRASIL, 2009b).

Para finalizar este item, quero ressaltar que, para participarem como interlocutores do relatório de avaliação, os pais / familiares das crianças precisam compreender a linguagem utilizada e o trabalho realizado pelos professores e pelas crianças. Assim, deve-se evitar a utilização de uma linguagem específica de uma área – a Pedagogia – a que os interlocutores têm pouco acesso, tais como: escrita silábica, jogo simbólico, pseudoleitura, etc. A título de exemplo, observe-se: registrar que a criança possui uma escrita silábica pode não ser compreensível ao interlocutor do relatório, mas registrar que a criança que se chama AMANDA utiliza as letras AMDA para escrever o próprio nome, propicia ao interlocutor compreender que a Amanda ainda desconhece a junção de algumas sílabas que auxiliam na composição do seu nome.

### **3.6. A criança participa da própria avaliação**

Desde o início desta pesquisa, propus, aos grupos de professoras das duas escolas, a participação da criança na própria avaliação, com a intenção de dar voz a ela sobre o que faz na escola. As professoras aceitaram a proposta e optaram pela entrevista com as crianças sobre os projetos e atividades, sendo que cada grupo de professoras elaborou suas questões e organizou as crianças de formas diferentes.

Na EMEI Jatobá, a professora Violeta realizou perguntas às crianças sobre o livro de história que elas mais gostaram de levar para a casa (pelo empréstimo de livros). No trecho do relatório a seguir, verifica-se que Mateus foi além do nome da história:

*(...) Perguntei ao Mateus a história que mais gostou. Falou que foi a dos três porquinhos. Então, contou: “O Lobo soprou, soprou e não conseguiu derrubar. Foi pelo telhado e caiu no caldeirão e foi embora. Nunca mais voltou...”.*

Além de responder a pergunta feita – “qual foi a história que você mais gostou?”, dizendo que foi a história “dos Três Porquinhos”, sem a professora questionar, Mateus relatou também parte da história que lembrou com clareza:

*“O Lobo soprou, soprou e não conseguiu derrubar. Foi pelo telhado e caiu no caldeirão e foi embora. Nunca mais voltou...”.*

Outras professoras realizaram a mesma pergunta às crianças, obtendo diferentes respostas, que registraram:

*A Fabiana gostou mais da história “Como pegar uma estrela”. Então perguntei: - Qual parte da história você mais gostou? “Ela respondeu: - Gostei mais quando o menino viu o reflexo da estrela na água da praia”.*

A história preferida de Francisco foi a mesma, mas o trecho lembrado foi diferente:

*Francisco: - Eu gostei mais da parte que o menino consegue pegar a estrela e brincar com ela.*

Em outra parte do relatório a professora procurou perguntar à criança quem era a pessoa que contava história para ela em casa. Esse tipo de questionamento à criança, sobre quem realiza a leitura em casa para ela, apareceu em outros relatórios de avaliação, feitos por outras professoras.

Nos relatórios apresentados, ficou evidente também o trabalho pedagógico: as crianças levaram os livros de história para casa com um propósito, ou seja, havia um trabalho em torno dessa ação; na roda de conversa as crianças contaram uma para outra sobre o que compreenderam da leitura, escolheram o livro de que mais gostaram, relataram quem contou a história para elas, etc.

Expressar a parte da história de que mais gosta demonstra um momento não apenas de participação, mas de autoconhecimento para a criança. Na educação infantil, as crianças estão construindo sua identidade e o fato de poder falar sobre suas preferências, medos, o que gostam ou não gostam, influencia na própria formação.

Neste trabalho, o fato de ouvir e dar voz às crianças fez com que elas recordassem acontecimentos marcantes e que podiam estar além da escola, como os relatos sobre a família de Felipe, que também apareceram no diálogo a seguir:

**Quadro 33 – Avaliação do Felipe – Turma da professora Violeta –  
EMEI Jatobá**

Profª Violeta: O que você aprendeu com as histórias que você levou pra casa, Felipe?

Felipe: Aprendi que quando a mãe e o pai contam história, tem que ficar quieto, se não eles gritam e param de contar pra gente. Aprendi que é mais legal a história que jogar vídeo game. Aprendi também que se a capa for chata, a história pode ser legal e é divertido pegar outro livro.

O Felipe apontou uma situação que vivenciou com a leitura de história com a família, quando ele aprendeu a ficar quieto para ouvi-la. Mesmo diante de gritos e de atitude repreensiva, parece que a experiência em casa não afetou seu gosto pela leitura, pois o Felipe avaliou que “*é mais legal a história que jogar vídeo game*”. Esta fala do Felipe revelou que o projeto de Leitura desenvolvido na escola foi significativo para ele, pois preferiu ouvir a história do livro que pegou emprestado na escola, a se entreter com o *vídeo game*.

Outro aspecto a se destacar é que Felipe iniciou o processo de aquisição da leitura pela observação da capa ou de imagem e, mesmo não estando alfabetizado, ele realizou uma descoberta:

*Aprendi também que se a capa for chata, a história pode ser legal e é divertido pegar outro livro.*

Este trecho de conversa apontou para uma atividade de metacognição, por parte de Felipe: ele percebeu que o conteúdo do livro pode ser mais interessante do que a capa, mostrando que ele vivenciou várias leituras, antes de chegar a essa conclusão.

A metacognição é a possibilidade de a criança se localizar no processo de construção do conhecimento, ou no caminho que está percorrendo (VASCONCELLOS, 2003). Esse processo envolve a reflexão da criança sobre as suas escolhas e a explicação delas. Sabe-se que esse processo não ocorre de forma espontânea ou natural, mas é motivado pela mediação de um adulto, com indagações a respeito de como se constrói o conhecimento.

Houve, ainda, outras ações na EMEI e os relatórios puderam enfocá-las também. A professora Alfazema, por exemplo, desempenhou a função de módulo no período intermediário, mas a turma em que ela possuía regência frequentava o período da tarde; assim, ela teve a opção de apresentar os relatórios dos alunos que ela acompanhava mais diretamente.

Dentre as atividades propostas durante um semestre, Alfazema selecionou as cinco obras de “Romero Brito” trabalhadas com as crianças: apresentou-lhes cópias dessas obras e pediu para pintarem aquela de que mais gostaram e, depois, explicarem o motivo da escolha. No relatório de Marcos, registrou:

**Quadro 34 – Avaliação da Paula  
Turma da professora Alfazema – EMEI Jatobá**

Profª Alfazema: - Das cinco obras trabalhadas neste semestre, qual delas você mais gostou?  
Paula: - Gosto do gato porque é lindo e todo direitinho.

A Paula demonstrou a sua preferência pessoal pelo gato, as outras imagens eram: peixe, coração, flor e cachorro. Assim, como ocorreu nos outros relatórios, as crianças falaram sobre a sua preferência pessoal, mas sem relação com algum tipo de aprendizado envolvendo o trabalho, por exemplo, a técnica artística explorada, a colagem, a tinta, o giz de cera, etc.

Com relação às entrevistas realizadas com esse grupo de crianças na EMEI Jatobá verifiquei que não houve a autoavaliação das crianças, mas houve o autoconhecimento, ou seja, elas refletiram e puderam explicitar suas preferências com relação à história e / ou obra de arte trabalhada.

Na EMEI Cerejeira, no final do segundo semestre de 2012, a professora Paineira apresentou um espaço reservado no relatório de avaliação para a “autoavaliação da criança” e outro reservado para a família.

Durante a realização dos cantos, a professora conversou com as crianças individualmente e realizou a seguinte questão: “*O que você aprendeu com o “Projeto Bichos”?*”. As falas das crianças foram registradas no caderno da professora e, posteriormente, digitadas no relatório de avaliação, que seria entregue a seus familiares.

**Quadro 35 – Avaliação das crianças**  
**Turma da Professora Paineira – EMEI Cerejeira**

<p>Gabriela: - Eu aprendi que o bicho preguiça dorme de cabeça para baixo. E que o lobo Guará tem pernas longas.</p> <p>Rodolfo: - Tem animais que nascem do ovo: o filhote do pato, do cocoricó e o jacaré.</p> <p>Willian: Aprendi que o Leão tem ossos. Formiga não tem ossos. Cobra tem ossos. Lobo Guará tem ossos e onça tem ossos.</p> <p>Jean: - Que os dinossauros botam ovos. E que o vulcão tem aquela chaminé que pega fogo e queima tudo o que tem na frente. Eu aprendi que quem nasce do ovo não mama no peito da mãe e quem bota ovo não é mamífero.</p>
--

Verifiquei que a professora realizou, individualmente, uma entrevista com as crianças, a fim de que elas comentassem o que aprenderam durante o “Projeto Bichos”. Cada criança comentou sobre um animal ou um aprendizado diferente. Esse aprendizado foi evidenciado pela utilização de conhecimento científico-cultural que a criança utilizou em sua fala para, assim, demonstrar o que aprendeu com relação ao projeto.

Esses registros revelaram o potencial das crianças em aprender e em avaliar o que aprenderam, ou seja, aspectos da autoavaliação do processo de ensino-aprendizagem. Devo frisar que a autoavaliação da criança pôde, ainda, ser aproveitada para que o professor avaliasse o seu trabalho com as crianças.

Um aspecto que se repetiu nas falas das crianças tinha relação com os animais mamíferos e ovíparos (botam ovos); os animais vertebrados (animais que possuem ossos) e invertebrados (animais que não possuem ossos). Parece que esse conhecimento ficou compreensível e claro para elas; foram, também, citados outros aspectos da natureza, tais como vulcões em erupção e as pernas longas do lobo Guará.

Na mesma direção, as professoras Figueira e Eucalipto propuseram duas perguntas às crianças: 1) *O que você aprendeu na escola?* 2) *O que você aprendeu sobre as brincadeiras trabalhadas neste ano?* O quadro a seguir traz respostas do aluno Renato:

**Quadro 36 – Avaliação do Renato**  
**Turma das Professoras Figueira e Eucalipto – EMEI Cerejeira**

Pergunta 1

Renato: - Aprendi a plantar feijão, pintar e escrever meu nome, a história que gosto é da Chapeuzinho Vermelho

Pergunta 2

Renato: - Eu aprendi a jogar amarelinha, a pular corda. A gente põe a corda para trás, depois põe para frente e pula”

As professoras conversaram individualmente com cada criança realizando as duas perguntas. A primeira foi mais geral e trouxe, para Renato, uma lembrança do aprendizado adquirido ao longo de suas experiências na EMEI, com destaque para o fato de plantar feijão, pintar, escrever o nome.

A segunda pergunta também foi geral, já que as brincadeiras representam o eixo principal de todo trabalho pedagógico da EMEI. Assim, o Renato citou a amarelinha e explicitou o pular corda, como brincadeiras que aprendeu na EMEI. Talvez a realização desse questionamento, após cada brincadeira, possa fazer com que as crianças reflitam sobre as regras dos jogos e se posicionem diante delas.

As mesmas questões foram feitas a Jonathan, cuja autoavaliação foi reproduzida no quadro a seguir:

**Quadro 37 – Avaliação do Jonathan**  
**Turma das Professoras Figueira e Eucalipto – EMEI Cerejeira**

Pergunta 1

Jonathan: - Aprendi que não pode deixar as coisas bagunçadas, gosto também da história dos três porquinhos.

Pergunta 2

Jonathan: - Eu aprendi que no futebol, não pode derrubar o amigo, se não ele caí, igual o Guilherme.

Como apontado acima, a primeira pergunta sobre o que ele aprendeu na escola era bem ampla; desta forma, Jonathan respondeu, de uma forma generalizada, que “*não pode deixar as coisas bagunçadas*”. Sendo sua resposta também muito ampla, não evidenciou o aprendizado, que talvez fosse: organizar seu material para não perder, para poder encontrar quando necessário, para a sala ficar organizada, etc. Não ficou, portanto, claro o aprendizado construído por Jonathan.

Na resposta à questão 2, porém, ele recuperou o que aprendeu com o jogo de futebol, destacando uma experiência pontual, que teve com o Guilherme, que provavelmente caiu e se machucou durante o jogo.

A professora Jabuticabeira também perguntou, diretamente às crianças, sobre o que aprenderam naquele ano, e as respostas foram apresentadas no decorrer dos relatórios. Por exemplo, na autoavaliação de Ryan:

*Conversando com o Ryan sobre o que aprendeu este ano, ele relatou: que aprendeu o alfabeto, que serve para escrever, a mãe ensinou-lhe escrever seu nome, mas fazia a letra “x” no lugar da letra “n”, pois não conhecia as letras. Contou, também, que gostou muito de aprender jogos como o xadrez e que não desenhava, só fazia rabiscos; agora faz direito e mais bonito.*

O relato da professora mostrou um aprendizado adquirido pelo Ryan fora da escola: “a mãe ensinou-lhe escrever seu nome”. O jogo de xadrez, por sua vez, ele aprendeu na escola; entretanto, não foi discutida a importância de ter aprendido esse jogo. Ele explicitou alguns conhecimentos de que lembrava ter adquirido naquele ano, não resultando assim em uma autoavaliação.

Sobre o desenho, ele reconheceu que antes fazia rabiscos e que naquele momento seu registro estava “direito”, “mais bonito”, mas não especificou o que seria o *direito* e *bonito*. Percebe-se que estes são julgamentos de valor presentes na avaliação, mas não nos permitem perceber os motivos e as razões de a criança ter externalizado esses valores.

Pode-se concluir que, quando o professor registra a fala da criança, possibilita a compreensão da ideia que ela quis compartilhar; e se isso não ocorre, o professor, ao registrar a ideia, pode questionar em seguida, até que fique clara a mensagem.

Dar voz à criança na própria avaliação, escutar sua opinião e sua impressão sobre o trabalho realizado na escola é, assim, um aspecto importante para as escolas de educação infantil, pois evidenciam uma proposta de participação.

O fato de a criança poder avaliar o que aprendeu na escola, dizer sobre suas preferências implica na preparação de um espaço, para que ela veja as suas produções. Essa ação requer um momento de atenção especial e individual com cada criança, e ela precisa estar disposta a conversar com o professor sobre o assunto.

Durante os encontros de formação, as professoras apontaram que não haviam realizado a experiência de conversar com as crianças sobre o que haviam aprendido. Na EMEI Jatobá, a coordenadora pedagógica organizou um cronograma para que a professora do módulo (sem regência) pudesse ajudar as outras professoras, durante as conversas individuais; assim, enquanto uma criança conversava com a professora da turma, as outras estariam envolvidas com atividades.

Na mesma escola, não houve a autoavaliação da criança, ou seja, a criança não contou o que aprendeu, mas houve o autoconhecimento, suas preferências com relação à história e / ou obra de arte trabalhada.

Na EMEI Cerejeira, por sua vez, as questões das entrevistas eram voltadas para o que a criança aprendeu com determinado projeto. Sendo assim, a autoavaliação direcionou a reflexão da criança para a metacognição. Mesmo assim, constatei que as crianças, em sua maioria, disseram o que aprenderam na escola de uma forma geral, sendo que algumas relataram lembranças de outros projetos e vivências. Dessa forma, constatamos, as professoras e eu, que autoavaliação sobre determinado assunto deve fazer parte do projeto de trabalho, deve ser realizada periodicamente e, não, apenas no final do projeto ou do semestre.

Nas duas EMEIs, as professoras discutiram comigo a realização das entrevistas. Consideramos que, primeiramente, as crianças devem estar dispostas a falar sobre as suas produções; não foi estabelecida a quantidade de crianças a serem ouvidas por dia, pois compreendemos que podem ocorrer imprevistos com a rotina da turma e o diálogo pode ser curto ou longo; diante disso, dificultaria estabelecer um número específico.

Assim, as professoras perguntaram às crianças, quem gostaria de conversar sobre as atividades do “caderno de registro” e, aos poucos, as crianças se dispuseram a conversar. Segundo relato das professoras, nenhuma criança negou-se à conversa; ao contrário, elas demonstraram se sentir “importantes”, “vaidosas”, em conversar com a professora sobre o assunto.

Como já apontado neste trabalho, defendo que dar voz à criança na própria avaliação pode trazer marcas da prática democrática desenvolvida no interior da escola. Para tanto, as crianças devem poder opinar sobre quais atividades gostam

de fazer, sobre o livro que desejam levar para casa, sobre o que elas aprenderam com os projetos desenvolvidos. Enfim, sobre a própria organização das atividades da escola. Mas concluímos com a pesquisa que esse exercício deve ocorrer com frequência e não apenas no final de cada semestre.

Outro aspecto que observei no decorrer do estudo, conforme verificado na entrevista com as professoras, é o impacto dessa “voz” a partir das pistas enunciadas pelas próprias crianças, ao revelar o que gostam ou não de vivenciar na escola. O objetivo final de se dar “voz” à criança é, pois, possibilitar que ela ecoe no replanejamento das atividades na escola de educação infantil.

## **CAPÍTULO 4 – AVALIAÇÃO COM AS PROFESSORAS: UM CAMINHO PERCORRIDO E UM HORIZONTE**

*Eu gostei muito da proposta de registrar a fala da criança, para servir de apoio na escrita do relatório. Vou levar isso pra mim daqui por diante. (Profª Orquídea – EMEI Jatobá)*

### **4.1. EMEI Jatobá**

No dia 19 de dezembro de 2013 ocorreu, em uma sala de aula, a entrevista individual com as professoras da EMEI Jatobá, com o objetivo de verificar as contribuições da pesquisa, os desafios encontrados e o que podemos aprender e replanejar com a fala das crianças nas avaliações.

A entrevista foi conduzida pelas seguintes questões:

- 4- Quais foram as contribuições desta pesquisa para a sua prática de avaliação?
- 5- Quais são os desafios?
- 6- O que você aprendeu com a fala das crianças? De que forma estas falas das crianças se refletem no replanejamento?

### **A primeira questão: Quais foram as contribuições desta pesquisa para a sua prática de avaliação?**

A contribuição que marcou a fala das professoras para responder a primeira questão foi a seguinte: *escutar a criança em avaliação*. Elas se surpreenderam positivamente com a ideia de as crianças avaliarem o que aprenderam, ou mesmo as atividades que mais gostam de fazer na escola, como se pode ver nos depoimentos a seguir:

*Olha, eu gostaria de ter mais tempo para conversar com as crianças, porque a fala deles enriquece muito o trabalho (Profª Violeta).*

*Eu achei interessante ouvir as crianças. Não é que a gente não ouvia, mas houve um momento para dar espaço à criança, chegar até nós e dizer o que consideravam da leitura do livro, e de outros assuntos. Houve mais diálogo. Nos sensibilizou a olhar a criança não como coadjuvante, mas como participantes (Profª Jasmim).*

*Eu gostei muito da proposta de registrar a fala da criança para servir de apoio na escrita do relatório. Vou levar isso pra mim daqui por diante (Profª Orquídea).*

*Eu gostei muito de utilizar o que as crianças mais gostaram de fazer, com relação ao projeto (Profª Alfazema).*

Outra contribuição destacada pelos professores foi a *organização dos registros* a partir da fala das próprias crianças. Ou seja, construir o relatório usando como argumento, basicamente, exemplos de como a criança interage frente a determinada situação de ensino-aprendizagem.

Essa organização textual exige do professor disponibilidade para a realização dos registros e observação constante do grupo; ao mesmo tempo, exige um olhar individual sobre cada criança.

É importante destacar o que as professoras apontaram com relação à organização do registro, enquanto uma contribuição para a sua prática, como se pode verificar em seus depoimentos:

*Para o próximo ano eu não faria registro semanal: farei uma folha individual por aluno. Estou buscando formas de me organizar... (Profª Violeta).*

*Eu aprendi que tive que mudar a estrutura da minha avaliação, tem que ter um olhar mais apurado sobre a criança. Como sou do turno intermediário, temos o projeto Entorno e a biblioteca circulante. A gente fazia perguntas às crianças sobre as leituras, mas não registrava; este ano, a gente registrou, para ter um apoio para fazer os relatórios (Profª Tulipa).*

*Eu fazia símbolos com relação à participação das crianças, agora faço registro escrito (risos) da fala das crianças para incluir na avaliação. Acabei fazendo um revezamento para ouvir determinados grupos, sobre o que achavam das histórias, assim não ficava pesado fazer os registros (Profª Jasmim).*

*Eu gostei muito da proposta de registrar a fala da criança, para servir de apoio na escrita do relatório. Vou levar isso pra mim daqui por diante (Profª Orquídea).*

A comunicação com a família pelo relatório de avaliação também foi destacada, pelas professoras, como uma das contribuições desta pesquisa para a prática de avaliação na escola.

A aproximação da escola com a família pelo acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem é, aliás, um dos aspectos mencionados no Projeto Político Pedagógico da escola, e as professoras perceberam essa aproximação pelos relatórios de avaliação.

Outro ponto salientado foi que a linguagem do relatório de avaliação precisa estar acessível ao entendimento dos pais, assim como a observação e o registro de como a criança aprendeu determinado assunto, ou a explicação de suas dificuldades. O registro dessas ações faz com que os pais visualizem a criança e se tornem interlocutores da avaliação, pois uma boa compreensão do relatório permite a sua interação como o mesmo.

Nos relatórios analisados, os familiares participaram da avaliação, descreveram como a criança é em casa, como também questionaram algumas ações. Segundo a profª Violeta, “A avaliação ficou mais próxima dos pais, eles começaram ler o relatório e a conversar mais conosco”.

Outro depoimento confirmou a aproximação:

*... agora passou a ser algo mais flexível, com uma visão real e mais compreendida pelos pais (Profª Margarida).*

**A segunda questão: Quais são os desafios?**

Uma das dificuldades sempre citadas por professores é o tempo escasso para a realização de avaliações e registros escritos. Tal questão foi tomada como desafio pelas participantes desta pesquisa, como comprovam os depoimentos:

*Ter mais tempo para conversar com as crianças, devido ao turno intermediário (Profª Violeta).*

*Juntou a elaboração do relatório com a finalização do projeto. A avaliação demanda muito tempo e pra mim, como tenho dois cargos aqui nesta escola, ficou muito corrido, mas acho que temos que pensar para o próximo ano a data da Mostra Cultural (Profª Alfazema).*

Partimos então, para o próximo desafio enfrentado pelas professoras que seria a quantidade de crianças – trinta e cinco – em cada sala da aula. O relatório de avaliação exige a observação do professor sobre o processo de ensino e aprendizagem de cada criança. Embora seja evidente que elas aprendem em interação, o caminho percorrido por cada criança diante das descobertas e construções é diferente.

O professor precisa estar atento e registrar o processo percorrido por cada uma, sendo necessário criar várias estratégias que facilitem o registro, tais como: escutar as crianças em grupos menores, focar na atividade de um determinado grupo, solicitar o auxílio de outro professor enquanto registra algum acontecimento, etc.

Os depoimentos abaixo confirmam que há, ainda, um caminho a percorrer para enfrentar tal questão:

*O desafio é a quantidade da criança e registrar estas falas. Ficou muita coisa para anotar. Eu peguei o caderno e comecei a registrar. Aí eu tive a nítida noção de quando a criança sabia ou não recontar a história. Antes era: sabia ou não sabia; com o registro a gente percebe como isso aconteceu (Profª Tulipa).*

*O desafio é a demanda de crianças. Não é que a gente não queira atender a todos, são muitas crianças, mesmo dividindo em grupo. Isso prejudica o trabalho (Profª Jasmim).*

*Eu estou no período intermediário e o número de crianças que precisamos ouvir e coletar... todas estas falas ... organizar e devolver aos pais (Profª Orquídea).*

**A terceira questão: O que você aprendeu com a fala das crianças? De que forma estas falas das crianças se refletem no replanejamento?**

Formulei esta questão a partir da necessidade de refletir sobre o impacto da fala das crianças para o replanejamento das atividades. No decorrer do estudo, concordamos que a escuta da criança desvela um espaço para ela avaliar o que aprendeu e o que mais gostou de fazer na escola; ou seja, a criança se torna protagonista no processo avaliativo.

O professor pode, então, avaliar e transformar a sua prática, a partir da escuta da fala da criança, como também replanejar os projetos, o tempo estimado, os materiais, as estratégias utilizadas, etc. Ao considerar a criança protagonista, as professoras avaliaram, também, a sua prática, como se pode ver pelos depoimentos a seguir:

*A gente percebe que tem algumas crianças que não falam no coletivo, temos que buscar estratégias para que elas participem (Profª Violeta).*

*Você percebe, com a sua intervenção, a criança mais tímida, que precisa conversar individualmente (Profª Tulipa).*

*Na fala sobre o que elas tinham aprendido, muitas falaram das atividades com tinta, alguns disseram que aprenderam a fazer flor, bolinha, e eu observei que muitos falaram de atividades com tinta. Então eu vou buscar aprender outras técnicas com tinta, para que eles saibam usar aquela tinta de diversas formas, não só como marcas, para que eu possa trabalhar de diversas formas, que não fique limitado a desenhos (Profª Jasmim).*

*A fala da criança é muito honesta, por exemplo, perguntei para uma criança a atividade que mais gostou, e ela respondeu que gostava de pintar com tinta pois era lisinho. A atividade que ele se referia era com a mão, então, percebi que tinha que usar mais este tipo de atividade de pintura com tinta e com as mãos, e utilizar menos pincel (Profª Orquídea).*

*Conforme as crianças iam escolhendo a obra do Romero Brito e as técnicas que mais gostaram, fui tendo outras ideias... (Profª Alfazema).*

Ao escutar o que as crianças acharam das atividades, as professoras se depararam com a ampliação das estratégias. A profª Jasmim, por exemplo, apontou o trabalho com tinta sendo a atividade preferida entre as crianças e a possibilidade de aprender novas técnicas para ensinar sua turma.

A profª Orquídea e a profª Alfazema reconheceram a necessidade de trabalhar com mais atividades envolvendo a área de Artes, destacando que pintar com as mãos é uma preferência entre as crianças.

A profª Tulipa e a profª Violeta observaram as crianças mais tímidas, que necessitavam de intervenções para a participação nos momentos coletivos. O fato de perguntar para as crianças quais atividades mais gostaram de fazer na escola proporcionou, às professoras, maior proximidade com as crianças e elas decidiram trazer esse diálogo para a rotina das atividades realizadas.

Pela conversa realizada com as professoras, elas identificaram algumas ações para o aprimoramento do relatório de avaliação, tais como: a rotina de realização dos registros, a necessidade de escrever mais sobre os projetos e as interações entre as crianças, as intervenções realizadas, etc.

Por isso, acredito que esta pesquisa terá desdobramentos acerca da experiência e do processo de formação que os educadores tiveram no decorrer do trabalho, assim como as crianças, que puderam expressar sua opinião sobre sua aprendizagem.

## 4.2. EMEI Cerejeira

Na EMEI Cerejeira, as entrevistas foram realizadas em dezembro de 2012, no pátio da escola. Realizamos a entrevista com cada professora participante da pesquisa. Seguimos o mesmo roteiro de perguntas utilizado na EMEI Jatobá.

### **A primeira questão: Quais foram as contribuições desta pesquisa para a sua prática de avaliação?**

Algumas das respostas obtidas foram:

*Em primeiro lugar foi a criança se avaliando, dizendo sobre seu aprendizado e si mesma foi bem legal, foi um acesso novo... pontuar a intervenção da professora (Profª Paineira).*

*Acho que houve muitas contribuições, a maior foi a avaliação da criança, perguntar sobre o que a criança aprendeu com a atividade? (Profª Flamboyant).*

*A gente faz mas não registra, outra coisa foi o resgate da fala da criança, a gente percebe o quanto fez e muitas vezes não registra (Profª Jabuticabeira).*

*...apesar de fazer uma avaliação individual, meu olhar era no coletivo, o olhar individual para cada aluno, lembrar e regatar a fala deles, ex. a criança tem autonomia, mas como é a autonomia do Murilo, o que ele faz q mostra a autonomia. A questão da intervenção, muitas vezes vc nos colocou q não valorizamos nosso trabalho colocamos as nossas intervenções para o avanço do aluno. A questão da autoavaliação, são três pontos que me fizeram pensar, o que eles aprenderam, perguntar a eles. Colocar a participação da criança e registrar essa fala foi muito importante (Profª Figueira).*

Parece que a contribuição mais significativa para as professoras da EMEI Cerejeira também foi *escutar a criança em avaliação*, acompanhada por *registrar por*

*escrito as suas falas.* A professora Figueira relatou outro aspecto, a observação individual de cada criança, que antes da pesquisa não acontecia. A professora Jabuticabeira ressaltou dois itens importantes para ela: o registro escrito das ações e da fala da criança, inclusive para o professor reconhecer e acompanhar o processo de ensino-aprendizagem.

O *registro das intervenções* também foi destacado por três professoras. Esse aspecto foi retomado a todo momento entre a pesquisadora e as professoras participantes de pesquisa, pela análise das atividades com as crianças e os registros escritos.

### **A segunda questão: Quais são os desafios?**

Observei, novamente, que os desafios encontrados pelas professoras estão relacionados com a quantidade de crianças, a organização do tempo e o registro escrito.

*O tempo não foi suficiente para trabalhar com todas as questões que as crianças colocaram pois tínhamos a feira cultural (Profª Paineira).*

*Primeiro temos turmas numerosas, precisamos organizar o tempo e se organizar (Profª Flamboyant).*

*Número de crianças, parar e ter foco para ouvir a criança, pois estamos antenados nos outros alunos (Profª Jabuticabeira).*

*São muitos, o registro, não conseguimos lembrar de tudo. Pretendo crescer muito e a autoavaliação ser realmente uma prática, para o ano que vem (Profª Figueira).*

A *quantidade de crianças*, em média trinta e cinco crianças por turma para um adulto, tal como na EMEI Jatobá, também foi um desafio apontado por duas professoras, devido à dificuldade encontrada para organizar as crianças ao realizar atividades, atender seus questionamentos, acompanhar e auxiliá-las na construção do conhecimento.

A *organização do tempo* foi, mais uma vez, apontada como desafio, pois no cotidiano das práticas o número elevado de crianças faz com que o professor tenha

outras demandas para atender. Com relação à rotina de horários, a movimentação de crianças em uma escola pública é tão grande que essa rotina se torna necessária (lanche, parque, campo dirigido, escovação dos dentes, etc.). O registro escrito fica para o final do período e, por vezes, pode ser esquecido.

**A terceira questão: O que você aprendeu com a fala das crianças? De que forma estas falas das crianças se refletem no replanejamento?**

Por diversos depoimentos, pude verificar que a opinião e escuta da fala das crianças proporcionaram reflexões sobre o trabalho pedagógico das professoras. Vejamos:

*A gente sempre tem uma visão dos “mais mais”, os que mais falam, mais produzem, mais agriDEM. E tem um grupo que não aparece, os quietinhos e quando chamei um por um, me surpreendi com aqueles que quase não conversam, aqueles que desenham, mas não contam detalhes. As crianças me surpreenderam. Teve um que disse que queria aprender quem curava os animais que ficavam doentes e abandonados. Fiquei sem palavras... Às vezes a gente já vem com tudo pronto, mas o que eles querem aprender? (Profª Paineira).*

*...Uma criança falou que aprendeu sobre o Thomaz, mas o Thomaz é um artista impressionista que trabalhamos apenas um dia, nos outros, trabalhamos Monet e outros artistas que tivemos contato durante meses. Isso mostra que devemos trazer repertórios, o que marcou para a criança foi o mais significativo naquele momento, nesse caso o Thomaz que trabalhamos apenas um dia. Depois do que a criança falou, eu iria retomar o Thomaz, ele traz uma arte mais abstrata (...) (Profª Flamboyant).*

*A fala das crianças foi o novo no meu relatório, não tinha o costume de ouvir cada criança, vou fazer no decorrer do ano. O meu planejamento já foi modificado a partir do que disseram. Pra mim este trabalhou casou com que eu procurava (Profª Jabuticabeira).*

*Algumas mudanças começaram aparecer agora, mas acredito que fazendo ao longo do ano, contaremos com o interesse e a necessidade da criança até para a continuidade ou não de um projeto (Profª Figueira).*

As professoras Paineira e Flamboyant apontaram diálogos específicos que ocorreram durante as atividades, para enfatizar a escuta da opinião da criança para o replanejamento das atividades, como também a necessidade do diálogo no decorrer do trabalho. As professoras Jabuticabeira e Figueira trouxeram uma observação geral sobre o impacto da opinião das crianças no trabalho pedagógico, destacando a mudança de rumo dos projetos e do planejamento.

A fala da professora Paineira: – *Às vezes a gente já vem com tudo pronto, mas o que eles querem aprender?* – demonstra a necessidade de se escutar a criança não somente em avaliação, mas durante o percurso das atividades e dos projetos. A pesquisa acaba revelando desdobramentos que repercutem não somente na avaliação, mas no contexto escolar como um todo.

Durante a entrevista com as professoras percebi estratégias que surgiram ao longo da pesquisa;

*Fiz um caderninho “Estou de Olho”, cada página de uma criança, junto com a colega que divide a sala. Todos os dias escrevemos sobre uma criança, uma fala que chamou a atenção e a nossa observação. Isso ficou muito mais fácil na hora de fazer a avaliação, essa organização foi fundamental (Profª Flamboyant).*

Verifiquei, também, novos planos para o próximo ano letivo;

*Pretendo no próximo ano, fazer um portfólio no caderno com fotos, fazer um registro do projeto junto com as crianças, para ver e valorizar o nosso trabalho (Profª Jabuticabeira).*

Tanto na EMEI Jatobá como na EMEI Cerejeira encontrei convergência entre as respostas das professoras com relação à contribuição da pesquisa para a prática, a como escutar a criança em avaliação e fazer registro escrito das intervenções.

Os desafios correspondem, enfim, à organização estrutural da rede municipal – número de crianças e a organização do tempo. Percebe-se que o registro escrito pelo professor durante as atividades com as crianças ainda não foi incorporado na rotina cotidiana: ora é realizado após o período, ora é realizado no momento da atividade, ora no dia seguinte.

Ainda que não de forma consistente, a participação das crianças na avaliação, opinando sobre as atividades e sobre o que aprenderam, acabou refletindo no replanejamento das professoras. Tive oportunidade de observar que as professoras das duas EMElS aproveitaram as opiniões das crianças para avaliarem os projetos e atividades trabalhados. Assim, a avaliação se tornou uma via de mão dupla: a favor de quem ensina e de quem aprende.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A avaliação constitui-se em uma investigação crítica de uma dada situação que permite, de forma contextualizada compreender e interpretar os confrontos teóricos/práticos, as diferentes interpretações dos envolvidos, as implicações na reconstrução do objeto em questão. (CAPPELLETTI, 2010, p. 17)*

Iniciei este estudo a partir do interesse em pesquisar a participação da criança na avaliação realizada em escolas de educação infantil. Nos primeiros contatos com as duas escolas pesquisadas, logo percebi que algumas questões anteriores a essa, que na realidade se constituem condições prévias para que essa participação na avaliação ocorra, não estavam contempladas. Essa percepção coincidia com as demandas das professoras interessadas em participar da pesquisa-ação, o que levou a uma mudança no foco do trabalho: a produção dos registros escritos das professoras a partir de suas observações sobre as crianças, de forma a realizar uma avaliação que seja centrada na criança e na sua participação das atividades desenvolvidas no cotidiano da pré-escola.

Estudar a avaliação implica ter um olhar para a escola como um todo e, por se tratar de uma pesquisa-ação, a entrada no campo de estudo não consistiu somente em observar e descrever o processo de avaliação das crianças, mas propor uma intervenção nesse processo. Concordando com a epígrafe da professora Cappelletti (2010), investigar a avaliação significou compreender os dilemas encontrados pelas professoras; para isso busquei contextualizar os registros, interpretar e discutir os confrontos teórico/práticos que afetam sua reconstrução.

O objetivo central desta pesquisa se configurou, portanto, em investigar o registro da participação das crianças nos relatórios de avaliação, em duas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) da Prefeitura da Cidade de São Paulo. Buscando atingi-lo direcionei o olhar para o processo de avaliação das duas escolas de educação infantil com as seguintes questões:

- ✓ Como o relatório de avaliação é elaborado pelas professoras?
- ✓ De que forma a participação da criança nas atividades cotidianas é registrada no relatório de avaliação?
- ✓ Como as crianças podem participar da própria avaliação?
- ✓ Em que aspectos as duas escolas se diferenciam durante o desenvolvimento da pesquisa?

Para responder a primeira pergunta de pesquisa analisei o relatório de avaliação de anos anteriores e verifiquei que na EMEI Jatobá, cuja pesquisa foi realizada com crianças do período intermediário, as professoras utilizavam uma ficha para reconhecer aspectos, atingidos ou não pelas crianças, com relação ao Projeto de Leitura. Na EMEI Cerejeira, o relatório estava direcionado mais para a explicação do projeto pedagógico, do que para o desenvolvimento de cada criança.

No geral, verifiquei que as duas escolas apresentam um currículo em que a criança é vista como ator social, sendo propostos e desenvolvidos projetos a partir de seu interesse e organizadas assembleias onde sua voz é ouvida. As duas escolas, mesmo apresentando instrumentos de avaliação diferentes, mostraram interesse em estudar sobre a produção escrita dos relatórios de avaliação, tendo em vista que já conheciam meu estudo anterior (pesquisa de Mestrado sobre a linguagem dos relatórios de avaliação).

Decidi, então, conhecer melhor o trabalho realizado pelas professoras com as crianças e parte do currículo das escolas. Verifiquei a participação das crianças nas assembleias, na expressão de opinião com relação a histórias infantis, rodas de conversa, na expressão corporal e dramatização teatral. Entretanto, verifiquei que havia um problema na elaboração do relatório, pois as professoras não faziam o registro escrito da participação das crianças durante as atividades propostas. Com a ausência de registros tornava-se difícil a preparação de um relatório de avaliação que acompanhasse o processo de ensino-aprendizagem.

Propus, então, um processo de formação, começando pela análise das práticas, trabalhando com trechos de gravação das atividades, enfatizando o importante papel que as professoras possuíam na interação com as crianças, bem

como a participação delas, que, se fossem “registradas”, não seriam esquecidas, o que poderia auxiliá-las no processo de avaliação.

Durante o processo de elaboração dos relatórios, sempre existiu nas duas escolas a preocupação com os pais / familiares das crianças no sentido de que compreendessem a linguagem utilizada e o trabalho realizado pelos professores e pelas crianças. Havia um espaço no relatório de avaliação para que eles pudessem expor suas observações e expectativas com relação aos projetos realizados. Depois da reunião de pais / familiares, era feita a leitura dessas observações e, a partir delas, professoras e coordenação pedagógica discutiam formas de aprimorar o trabalho realizado. Nas discussões sobre a escrita dos relatórios esse foi um aspecto importante considerado, com o objetivo de produzir textos que fossem bem compreendidos pelos pais e que estimulassem ao mesmo tempo seu interesse pelos progressos de seus filhos e pelo trabalho pedagógico desenvolvido na escola.

A questão seguinte – De que forma a participação da criança nas atividades cotidianas é registrada no relatório de avaliação? – precisava ser enfrentada, para que as professoras pudessem perceber o que seria necessário mudar em sua forma de acompanhar a participação das crianças no cotidiano, de modo a produzir registros que pudessem fundamentar a preparação dos relatórios de avaliação.

Assisti junto com as professoras, a gravação das atividades realizadas com as crianças e começamos refletir sobre a importância da observação e do registro escrito. As professoras, por sua vez, começaram a estabelecer critérios de avaliação a partir dos projetos trabalhados, realizando, em seguida, os registros escritos das observações com as crianças. Esses registros foram anotados em um caderno, que elas utilizavam para documentar a fala da criança, com transcrição de conversas e observações pessoais.

Durante os encontros com as professoras, estudamos alguns textos teóricos relacionados à linguagem dos relatórios. Optamos pela utilização da sequência argumentativa na planificação de um texto (BRONCKART, 2003), neste caso, o relatório de avaliação produzido pelas professoras. A funcionalidade da organização textual foi exposta enquanto um meio para comunicar as ideias ao interlocutor.

Apresentei exemplos de trechos de relatórios de avaliação, em que a argumentação era mobilizada, tal como sua organização, o que permitiu mostrar as

intervenções realizadas, as atividades propostas pela professora e o desenvolvimento da aprendizagem da criança diante de critérios estabelecidos, partindo, sempre, da proposta de trabalho e de currículo.

Combinamos realizar leituras sobre os registros em alguns encontros, o que resultou em um movimento intenso na escola: as professoras me encaminhavam seus relatórios para que eu providenciasse uma devolutiva no final de semana, inclusive no período de recesso escolar. Isto significou um envolvimento significativo de todos os participantes na pesquisa. Observamos, no decorrer da investigação, que as crianças e sua participação nas atividades passavam a ser o centro de cada relatório de avaliação: em cada registro escrito, visualizávamos a singularidade de cada criança aprendendo e interagindo na escola.

Para compor os argumentos no relatório, as professoras ficavam atentas à escolha dos registros escritos – observações, diálogos das crianças e suas variadas formas de expressão –; a partir deles, escreviam sobre os avanços, as descobertas, as intervenções e as dificuldades vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem. Os registros representavam a memória do grupo e de cada criança, sendo lembrados no momento da elaboração do relatório.

Percebi, assim, avanços nos registros das professoras, na medida em que elas ressaltavam os diálogos com as crianças, evidenciavam a participação e o processo de aprendizado de uma determinada criança com ela mesma, sem compará-la com outras ou com um padrão de criança.

O relatório adquiriu, portanto, mais de uma forma de ser aproveitado na formação. Observamos que perante certos relatórios de avaliação, dependendo de como a professora realizava os registros, a coordenação sentia-se impossibilitada para orientar ou trazer contribuições para aprimorar a prática pedagógica. Ao passar a argumentar sobre o processo de aprendizagem das crianças, com a utilização de exemplos, a professora conseguia identificar indícios de sua atuação durante a atividade com elas, possibilitando assim, uma orientação mais objetiva por parte da coordenação pedagógica.

Para validar a participação da criança no registro escrito decidimos verificar também *como as crianças podem participar da própria avaliação*. O fato de a criança poder avaliar o que aprendeu na escola, dizer sobre suas preferências quanto às

atividades e experiências ali propiciadas, implicava na preparação de um espaço, para que ela observasse as suas produções. Essa ação exigiu um momento de atenção especial e individual com cada criança, pois ela precisava estar disposta a conversar com a professora sobre o assunto.

Verificamos que dar a voz à criança na própria avaliação articulava-se com a prática democrática desenvolvida no interior da escola, onde as crianças podiam opinar sobre as atividades de sua preferência. Mas concluímos, com a pesquisa, que esse exercício deveria ocorrer com frequência e não apenas no final de cada semestre.

Devo reforçar que as entrevistas realizadas com as crianças tiveram perguntas diferentes nas duas escolas, uma vez que as professoras tiveram autonomia para decidir o que conversar com elas. Notei que na EMEI Jatobá as perguntas estavam direcionadas para o que as crianças *aprenderam com as histórias*, ou *qual foi a história que mais gostou*. Tal opção contribuiu para um exercício de autoconhecimento da criança, que pôde refletir sobre o que gostava ou não de fazer na escola, mas não se configurou em uma autoavaliação.

Os questionamentos que as professoras da EMEI Cerejeira realizaram se aproximaram da autoavaliação, pois realizaram perguntas pontuais sobre os projetos de trabalho, principalmente o projeto sobre animais. Mesmo assim, percebi que a maioria das crianças disseram o que aprendem na escola de uma forma geral, sendo que algumas relataram lembranças de outros projetos e vivências. Assim, acabamos concluindo que a autoavaliação sobre determinado assunto deve fazer parte de cada projeto de trabalho, devendo ser realizada periodicamente e não apenas no final do projeto ou semestre

Dar voz para a criança expressar a sua opinião sobre a escola e atividades realizadas também é um espaço importante, conforme aprendemos com Freire (1983, p. 45): “*O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto*”. Quando as crianças estavam com o caderno de registro em mãos, elas descreviam o que tinham feito na escola, se o desenho era com canetas, por onde haviam começado a produção, se achavam bonito ou feio. Observei que, ao questioná-las sobre o

processo, o diálogo se fortalecia com a explicação e a opinião pessoal com relação às atividades.

Esse espaço de reflexão permitiu a tomada de consciência, que surgiu na inserção do sujeito a respeito de sua história, não como espectador ou figurante, mas como ator principal (FREIRE, 1983). Ao participar da avaliação de suas aprendizagens, a criança acabava refletindo sobre suas escolhas e as atividades realizadas.

O espaço de participação da criança diante do que aprendeu ou sobre o que mais gostou permitiu, também, que ela fosse escutada. Essa escuta é, para Rinaldi (2001), um componente básico para a aprendizagem; e a criança, ao ser levada a pensar sobre a sua ação, acaba incorporando essa habilidade na sua subjetividade.

Diante da proposta de participação, outro aspecto a ser discutido nesta pesquisa seria de que forma essa escuta da fala da criança repercute no replanejamento da professora. As professoras destacaram que acrescentariam outras atividades, mudariam procedimentos adotados (como deixar as crianças pintarem mais com as mãos), a partir da opinião das crianças. A avaliação se constituiu, pois, em uma via de mão dupla, importante para quem avalia, como também para quem é avaliado.

Sobre a questão *Em que aspectos as duas escolas se diferenciam durante o desenvolvimento da pesquisa?*, devo destacar que o fato de realizar a pesquisa em duas EMEIs contribuiu para acompanhar, primeiramente, duas realidades diferentes. Na EMEI Jatobá, acompanhei a produção de relatórios no período intermediário, cujo contexto revelou o pouco tempo de permanência da criança com as professoras. Por outro lado, na EMEI Cerejeira, acompanhei as professoras do período matutino, que se mantinham com as mesmas turmas durante cerca de 4 horas. O estudo demonstrou que a observação e o registro escrito são procedimentos fundamentais para a elaboração do relatório independentemente do tempo de permanência das crianças na escola, pois a sua participação e aprendizado devem se constituir, sempre, o centro da produção escrita do relatório de avaliação.

O trabalho, com relação à formação contínua de professores, na EMEI Jatobá e EMEI Cerejeira, seguiu o mesmo percurso: leitura sobre a concepção de criança,

análise das atividades realizadas com as crianças, estudo sobre a produção escrita de relatórios e a participação da criança em avaliação. Entretanto, a pesquisa na EMEI Jatobá teve uma abrangência maior, pois envolveu todas as professoras, que começaram a participar do estudo durante seu andamento. Elas também apresentaram interesse e tiveram disponibilidade de horário para as reuniões. Algumas professoras da EMEI Cerejeira até demonstraram interesse em participar, mas não tinham disponibilidade de horário.

A pesquisa nas duas EMEIs também contribuiu para que eu verificasse as diferentes estratégias adotadas para entrevistar as crianças em avaliação. Na EMEI Jatobá, houve o auxílio de uma outra professora para que cada criança pudesse ser ouvida. Na EMEI Cerejeira, as professoras utilizaram a organização da sala em “cantos” para chamar as crianças e, assim, ouvi-las individualmente.

Outro aspecto relevante foi o tipo de perguntas realizadas pelas professoras durante as entrevistas com as crianças. Na EMEI Jatobá, os questionamentos estavam voltados para a história mais apreciada pela criança, ou a obra do artista plástico Romero Brito que ela mais gostou de pintar. Esse tipo de questionamento conduziu as crianças a dizerem sobre as suas preferências, o que denominei, aqui, um exercício de autoconhecimento. Na EMEI Cerejeira, o tipo de pergunta realizada pelas professoras focalizava um pouco mais o que a criança aprendeu sobre os projetos e, assim, conduziu a criança a explicar sobre o que aprendeu sobre determinado assunto. Mas quando a professora ampliava o contexto da pergunta para “brincadeiras aprendidas”, as crianças respondiam de forma ampla, com jogos que não aprenderam necessariamente no período do projeto.

Evidenciou-se que o questionamento frequente sobre as atividades realizadas, que leve a criança à reflexão sobre o que aprendeu e como aprendeu, pode aprimorar o tipo de pergunta elaborada pelo professor e proporcionar a real autoavaliação. Esta se torna possível quando o sujeito consegue situar-se no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando, assim, a metacognição, ou seja, um processo mental interno, no qual ele reflete sobre sua ação e sua aprendizagem (HADJI, 2001).

Concluo que estudar sobre o registro da participação da criança, requer uma série de ações: observar o currículo da escola; verificar como ocorre a interação

entre adultos e crianças; como elas participam das atividades; se são ouvidas; se essa escuta reflete no andamento dos projetos; se elas participam das decisões da escola, tais como em eventos, organização dos espaços e uso de materiais; se os temas tratados são do interesse das crianças; se há uma sistematização do conhecimento científico com a curiosidade manifestada entre as crianças. Assim, a participação da criança nos registros implica sua participação nas atividades cotidianas que constituem o currículo de cada escola de educação infantil.

O olhar sobre o currículo e a gravação das atividades em vídeo foram estratégias utilizadas na formação contínua das professoras, já que elas puderam observar a própria atuação com as crianças, a participação das crianças nas atividades propostas e a ausência de registro em situações significativas que as crianças demonstravam suas descobertas e aprendizado.

Dessa forma, realizar um trabalho de formação contínua sobre registros e práticas de ensino envolveu abordar a concepção de criança vigente na escola, a linguagem utilizada em relatórios, as estratégias de entrevistas com crianças e outras questões que foram surgindo no processo. A reflexão coletiva ia e vinha, permitindo que o grupo aprofundasse sua compreensão sobre as vivências e aprendizagens das crianças e sobre o papel do adulto educador junto a elas.

Durante os encontros, percebi que o fato de pertencer à rede municipal de ensino foi um aspecto facilitador para a realização da pesquisa, pois as professoras expressavam suas dificuldades, que podiam ser compreendidas por quem está imerso no mesmo contexto educacional. Elas me chamavam de “Cris”, não se intimidavam com a minha presença em sala de aula, me recebiam como uma colega da rede, compartilhando atividades, ideias dos projetos, assuntos não relacionados com a pesquisa, mas com o contexto de professores da educação infantil.

O envolvimento com as participantes e com a escola contribuiu para a minha formação enquanto professora e pesquisadora da área, aprendendo com elas a organizar assembleias, trabalhar com “cantos”, fazer teatro com as crianças, realizar diferentes rodas de leitura com fantasias e dramatizações, utilizar outras estratégias de registro, utilizar a câmera fotográfica na sala de aula, entre muitas outras coisas.

E, sem dúvida, o trabalho fortaleceu minha convicção de que as crianças devem participar da própria avaliação e de que seu protagonismo deve estar visível

tanto por imagens, como pela escrita nos instrumentos de avaliação, sejam eles portfólios, relatórios, documentações. Enfim, a criança e sua participação atuante e protagonista devem ser o foco da avaliação nas escolas de educação infantil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, M. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. In: CASTANHO, S., CASTANHO, M. E. (Orgs.) *Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior*. Campinas, SP: Papyrus, 2001, p. 137- 143.

\_\_\_\_\_. *Avaliando a avaliação da aprendizagem: um novo olhar*. São Paulo: Lúmen, 1996.

ABRAMOWICZ, M. et al. *Currículo e Avaliação: uma articulação necessária – textos e contextos*. Recife, PE: Centro Paulo Freire/Bagajo, 2006.

AÇÃO EDUCATIVA. *A participação de crianças e adolescentes e os Planos de Educação*. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

ALVES, F. T. *O processo de avaliação das crianças no contexto da educação infantil*. 2011. 346p. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2011.

AMIGUES, R. L'enseignement comme travail. In: BRESSOUX, P. (Ed.) *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interactions*. Note de synthèse pour Cognitique: Programme Ecole et Sciences Cognitives, 2002, p. 243-262.

ANTUNES, A. (Org.) *Orçamento Participativo Criança: exercendo a cidadania desde a infância*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

ATHAYDE, S. C. R. *Avaliação da proteção social à infância: uma análise da educação infantil em creches / pré-escolas enquanto instrumentos de proteção social à criança de 0 a 6 anos*. 2004. 170p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2004.

APPLE, M.; BEANE, J. A. (Orgs.) *Escolas Democráticas – 2ª ed*. São Paulo: Cortez, 2001.

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V. N.) (1929) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARBOSA, M. C. *Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil*. Relatório de Pesquisa, Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BARBOSA, M. C.; HORN, M. G. S. *Projetos pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

BONDIOLI, A. *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BONNIOL, J. J.; VIAL, M. *Modelos de avaliação: textos fundamentais*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

BRASIL. *Lei Nº 12.796*, de 4 de Abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: MEC/SEF, 2013.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Alterada pela Resolução nº. 5 - 17/12/2009. Brasília: MEC/CEB, 2009a.

\_\_\_\_\_. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*, volume I. Brasília: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. *Lei Nº 10.172*, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 12 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. *Resolução CEB Nº. 1*, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CEB, 1999.

\_\_\_\_\_. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, vols. I, II, III, 1998a.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB 22/98*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRONCKART, J.-P. (1997) *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2003.

CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, S. H. V. (Org.) *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 35-42

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianas*. – 6ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. (1993). *Creches e pré-escolas no Brasil*.- 4ª Ed.- São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2006.

CAMPOS, M. M. et al. *Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa (relatório final)*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2010. Disponível em: [http://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/relatorio\\_final.pdf](http://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/relatorio_final.pdf). Acesso em: 31 jul. 2013.

CAPPELLETTI, I. F. (Org.). *Avaliação e Currículo: políticas e projetos*. São Paulo: Ed. Articulação Universidade/Escola, 2010.

CARVALHO, S. H. R. de. *Avaliação na Educação Infantil: Considerações a partir de uma Experiência*. 2002. 120p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, PR, 2002.

CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil no contexto das reformas. *Educação & Sociedade*. Campinas, SP, vol. 23, n. 80, p. 326-345, setembro/2002.

COELHO, M. F. D. A. *O acompanhamento da aprendizagem na educação infantil: uma questão de avaliação?* 2009. 127p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, SC, 2009.

COLASANTO, C. A. *O Relatório de Avaliação na Educação Infantil*. São Paulo: All Print Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. *A linguagem dos relatórios: uma proposta de avaliação para educação infantil*. 2007. 105p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

CORRÊA, M. T. de O. *Avaliação e a qualidade da educação infantil: uma análise dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola*. 2007. 248p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

CORSARO, W. A. Reprodução Interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.) *Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009, p. 31-50

CRUZ, S. H. V. (Org.) *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

CURY, C. R. J. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Caderno de Pesquisa*, nº. 116, p. 245-262, julho/2002.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

\_\_\_\_\_. *Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação* – 3ªed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIDONET, V. *A Avaliação na e da Educação Infantil*. 2012. Disponível em: <[http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Pesquisa\\_Avancada](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Pesquisa_Avancada)>. Acesso em: 11 jun. 2014.

DINIZ, A. M. *Avaliação e diálogo: percurso e prática na escola infantil*. 2002. 180p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2002.

DOURADO, A.; CARREIRA, D.; CARVALHO, L.; MOREIRA, M. A. M.; MENEZES, N. *A participação de crianças e adolescentes e os Planos de Educação / Ação Educativa* – São Paulo: Ação Educativa, 2013.

EDWARDS, C.; FORMAN, G.; GANDINI, L. *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

ESTEBAN, M. T. (Org.). *Escola, Currículo e Avaliação*. São Paulo: Cortez, 2003.

FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.) *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 14. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

\_\_\_\_\_. *Minidicionário de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

FREIRE, M. *A paixão de conhecer o mundo*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. – 40ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. *Política e educação: ensaios* – 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. – 2ª ed. São Paulo: Editora Olho d' Água, 1993.

\_\_\_\_\_. *Extensão ou comunicação?* – 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FUNDAÇÃO VITOR CIVITA. *Projeto Entorno*. São Paulo: Editora Abril, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da F. Rosa – 3ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

GODOI, E. G. *Avaliação na creche: o caso dos espaços não-escolares*. 2006. 240 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

\_\_\_\_\_. *Educação infantil: avaliação escolar antecipada?* 2000. 185p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

HADJI, C. *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

HOFFMAN, J. *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre, RS: Mediação, 1996.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; IBOPE INTELIGÊNCIA; ONG AÇÃO EDUCATIVA. *Indicador do Alfabetismo Funcional (INAF) 2011-2012*. Disponível em: <[http://www.ipm.org.br/download/informe\\_resultados\\_inaf2011\\_versao%20final\\_12072012b.pdf](http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_versao%20final_12072012b.pdf)>. Acesso em: 10 mai. 2014.

JABLON, J. R.; DOMBRO, A. L.; DICHELMILLER M. L. *O poder da observação: do nascimento aos 8 anos*. 2ª Ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press, 1998.

LIBÂNEO, J.C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. – 5ª ed. Goiânia, GO: Editora Alternativa, 2004.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1994.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; FORMAN, G.; GANDINI, L. *As cem linguagens da criança*. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999, p. 60-104.

MARQUES, A. C. T. L. *A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil*. 2011. 390 p. Tese (Doutorado em Educação) – FEUSP. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MONTEIRO, A. R. *História da educação: do direito de educação ao novo direito à educação*. São Paulo: Cortez, 2005.

MORAES, A. I. F. de. *Avaliação na educação infantil: concepções e práticas dos professores dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia*. 2003. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2003.

MORAES, S. P. G. de. *Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em matemática: contribuições da teoria histórico-cultural*. 2008. 261p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). *Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007, p. 13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; AZEVEDO A. *A documentação da aprendizagem: a voz das crianças*. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *A escola vista pelas crianças*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2008, p. 117-143. (Coleção Infância)

OLIVEIRA, N. S. de. *A avaliação como processo de reflexão sobre a prática pedagógica na educação infantil: uma análise das percepções e práticas avaliativas nos Ceis=s e Cemeis de Anápolis - Goiás*. 2012. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente) –Instituição de Ensino: Centro Universitário de Anápolis. Anápolis, GO, 2012.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os direitos da Criança*, 1990. Disponível em: <<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-conv-sobre-dc.html>>. Acesso em: 02 ago. 2013.

OSTETTO, L. E. (Org.) *Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágio*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PARENTE, M. C. C. *A construção de Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia da Infância: Sete Jornadas de Aprendizagem*. 2004. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2004.

PAZ, S. de J. P. *A avaliação na Educação Infantil: análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPED entre 1993 e 2003*. 2005. 130p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2005.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A formação e função do professor/a no ensino para compreensão: diferentes perspectivas*. In: GIMENO SACRISTÁN, J. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998, p. 353-379.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Tradução: Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre, RS: Artmed, 1996.

PINAZZA, M. A. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.) *Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007, p. 65-94.

PIVA, V. M. *Um estudo utilizando a escala LIS - YC (Escala Leuven de envolvimento para crianças pequenas)*. 2009. 132p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale Do Itajaí, Itajaí, SC, 2009.

RINALDI, C. Pedagogy of listening: the listening perspective from Reggio Emilia. *Innovation in early education: the international reggio exchange*, vol.8, nº 04. Wayne State University, Detroit, USA, p. 01-04, Fall, 2001.

\_\_\_\_\_. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1999, p. 113-122.

ROCHA, R. *O trenzinho do Nicolau*. São Paulo: Salamandra, 2009.

RODRIGUES, P. As três “lógicas” da avaliação de dispositivos educativos. In: ESTRELA, A.; RODRIGUES, P. *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Edições Colibri, 1994, p. 93-120.

SÃO PAULO. *Portaria 1566/08 – SME*. Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação – PEAs e dá outras providências. Disponível em: <[http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios\\_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=19032008P%20015662008SME](http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=19032008P%20015662008SME)>. Acesso em: 15 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. *Portaria nº 4507/07*, publicada no DOC de 31/08/2007. *Institui, na Rede Municipal de Ensino, o Programa "Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas" para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e dá outras providências*. São Paulo: SME/DOT, 2007a.

\_\_\_\_\_. *Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas Para Educação Infantil*. São Paulo: SME/DOT-Ed. Infantil, 2007b.

\_\_\_\_\_. *Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo*. Secretaria Municipal de Educação. - São Paulo: SME / DOT, 2006.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 44.846/04*. Orientação Normativa 1/04 – SME “Construindo um Regimento da Infância”, Secretaria Municipal de São Paulo. Diretoria de Orientação Técnica. Divisão de Educação Infantil. *Suplemento do Diário Oficial do Município de São Paulo*, 04 de Dezembro de 2004.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: SARMENTO, M. J.; VASCONCELLOS, V. M. R. (Orgs.). *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2007, p. 25-49.

SAUL, A. M. *Avaliação Emancipatória: desafios à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo*. – 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 79-91.

SHORES, E.; GRACE, C. *Manual de portfólio: um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

SILVA, M. de L. O. R. da. *A avaliação do currículo na Rede Municipal de Ensino {recurso eletrônico}: um estudo multicaso e propositivo no contexto institucional de escolas do ensino básico de Salvador-Bahia*. 2009. 277 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2009.

SILVEIRA, S. M. da. *Qualidade do atendimento de creches: análise de uma escala de avaliação*. 2009. 185p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, SP, 2009.

SOUZA e SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Eduel/Fapesp, 2004, p. 81-104.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. – 13ª ed., São Paulo: Cortez, 2004.

TOURAINÉ, A. (1925). *O que é democracia?* Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

UNICEF. *The State of the World's Children*, 2003. Disponível em: <[http://www.unicef.org/publications/files/pub\\_sowc03\\_en.pdf](http://www.unicef.org/publications/files/pub_sowc03_en.pdf)>. Acesso em: 02 ago. 2013.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Avaliação da Aprendizagem – Práticas de Mudança: por uma práxis transformadora*. São Paulo: Libertad, 2003.

VEIGA, I. P. A. (Org.). *As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico*. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VYGOTSKY, L. S. (1930-5) *Formação Social da Mente* – 6ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WARSCHAUER, C. *A roda e o registro: Uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1993.

WEFFORT, M. F. *Observação, registro, reflexão*. Instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995.

WOOD, A. *A Bruxa Salomé*. São Paulo: Ática, 2008.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Tradução: Ermani Rosa. Porto Alegre, RS: Artmed, 1994.

## ANEXOS

### **ANEXO 1 – Pesquisa realizada pelo banco de teses da CAPEs sobre avaliação na educação infantil**

A pesquisa realizada pelo banco de teses da CAPEs teve como resultado 13 pesquisas de Mestrado e 5 pesquisas de Doutorado, tendo em vista os procedimentos de busca citados anteriormente. Sobre as pesquisas de Mestrado é possível verificar vários desdobramentos sobre a temática da avaliação na educação infantil, dos quais apresento uma breve síntese: o estudo de Godoi (2000) visa verificar a realização da avaliação em uma Escola Municipal de Educação Infantil, em Campinas/ SP, os resultados da pesquisa apontam que a avaliação escolar estava presente na Educação Infantil e era usada como um instrumento disciplinador e de controle em relação ao comportamento, as atitudes e posturas das crianças. A pesquisadora Diniz (2002) trata das relações entre avaliação e diálogo, analisando o papel da avaliação na prática pedagógica de uma escola infantil. O estudo de Carvalho (2002) discute a construção de uma proposta de avaliação, tendo como ferramenta principal o portfólio, em uma escola localizada em Londrina, no Estado do Paraná. O trabalho de Moraes (2003) refere-se às concepções, inquietações e práticas dos professores da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil com crianças de zero a seis anos, sobre os processos e instrumentos avaliativos utilizados por esses profissionais. A pesquisa de Athayde (2004) visa avaliar os programas de educação infantil, acessados por crianças de 0 a 6 anos, usuárias das creches/pré-escolas do município de João Pessoa/PB, em torno das dimensões de acessibilidade, qualidade e efetividade, o resultados apontam que os programas de educação infantil em creches/pré-escolas não vêm respondendo às demandas dos segmentos infantis mais pobres, especialmente no que se refere à proteção e ao desenvolvimento integral, sinalizando assim a negação dos direitos da criança de 0 a 6 anos, prevista em lei. O trabalho de Paz (2005) investiga a avaliação na Educação Infantil, verificando sua ocorrência e caracterização nos programas e resumos dos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd, num período de onze anos, de 1993 a 2003; seus resultados mostram número reduzido de estudos sobre o tema. Outro aspecto também evidenciado nesse estudo foi que os modelos de avaliação na educação infantil

geralmente se subordinam aos moldes do ensino fundamental, desconsiderando as especificidades da educação de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. Corrêa (2007) analisou a avaliação e a qualidade da educação infantil por meio de uma abordagem qualitativa dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola, em uma instituição particular, sem fins lucrativos, subvencionada pelas Secretarias de Estado de Educação e Ação Social do Distrito Federal; os resultados apontam que o conceito e o desenvolvimento da avaliação na educação infantil ainda não se aproximam da abordagem formativa, pois se constituem como meio de controle e disciplinamento das crianças. O estudo de Colasanto (2007) analisou dois tipos de relatórios de avaliação, utilizados em uma escola municipal de Educação Infantil, localizada em São Paulo, visando compreender de que forma a linguagem que os organiza contribui para o processo de ensino-aprendizagem, os resultados apontam que por meio da linguagem, os relatórios de avaliação podem incluir não só a criança e o professor, pela descrição e argumentação sobre o processo de ensino-aprendizagem, mas também, os familiares das crianças, no entendimento da linguagem materializada no relatório. Coelho (2009) apresenta os resultados da pesquisa sobre o processo de construção da avaliação da aprendizagem de crianças de 4 a 16 meses de idade de um Centro de Educação Infantil da Rede Pública de Ensino do Município de Itajaí e suas relações na aprendizagem das crianças, e analisa a importância da ação do professor da Educação Infantil neste processo. O trabalho de Silveira (2009) baseia-se na avaliação instrumentalizada da qualidade de ambientes de creches pela versão traduzida da escala norte-americana Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition, utilizada internacionalmente para avaliar a qualidade do atendimento oferecido para crianças de 0-30 meses, a pesquisa ocorreu em Ribeirão Preto. O estudo de Piva (2009) visa avaliar a efetividade das atividades realizadas em duas turmas de Educação Infantil, para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, a partir da escala a LIS-YC (Escala Leuven de Envolvimento para Crianças Pequenas, LAEVERS, 1994). A pesquisa de Alves (2011) teve como objetivo central refletir acerca dos processos de construção da avaliação das crianças nas instituições de educação infantil da rede municipal de ensino (RME) de Florianópolis e identificar as concepções e os referenciais teóricos que têm orientado a ação das professoras nesses espaços educativos. Oliveira (2012) tem como objetivo geral investigar o

sentido da avaliação para os docentes que atuam na Educação Infantil dos CEIs e CMEIs de Anápolis/GO

Com relação à pesquisa de doutorado, foram encontradas 5 (cinco) teses sobre o assunto “avaliação na educação infantil”. A pesquisadora Godoi (2006) teve como objeto de estudo a investigação das formas de avaliação presentes na educação das crianças de 0 a 3 anos, em uma creche da rede municipal de Campinas / SP. O trabalho de Ramires (2008) teve o objetivo de compreender, descrever e analisar criticamente o processo de construção de portfólios de avaliação das crianças, ocorrido em uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo. O pesquisador Moraes (2008) teve como meta investigar o significado da avaliação em matemática na perspectiva histórico-cultural, focalizando a teoria da atividade. Para o desenvolvimento dessa investigação, foi formado o grupo colaborativo da Oficina Pedagógica de Matemática de Ribeirão Preto (OPM/RP), constituído por professoras da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, as quais foram sujeitos da pesquisa. Silva (2009) pesquisou duas escolas de Salvador/BA com o objetivo de compreender como estas escolas avaliam o currículo escolar, a fim de provocar a reflexão dos educadores sobre suas práticas e sobre os seus saberes no campo do currículo, bem como sobre o seu poder de tecer/construir e de legitimar a práxis pedagógica. Marques (2011) tem como objetivo geral analisar as possibilidades relacionadas à inserção de práticas de registro e documentação na Educação Infantil enquanto elemento constitutivo do projeto político-pedagógico em ação.

## **ANEXO 2 – Orientações da SME para a construção do Projeto Político Pedagógico**

A Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de São Paulo orienta que cada escola deve elaborar o seu respectivo Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Especial de Ação (PEA).

No geral, o PPP possui as características da comunidade, visão de criança, missão e objetivos educacionais. As escolas acrescentam outros itens como os projetos desenvolvidos durante os anos, fotos dos eventos, sistema de avaliação. No início de todo ano letivo, são discutidos aspectos desse documento, acrescentando novas informações, como também, a sua revisão acontece no decorrer do ano. Na

perspectiva de gestão democrática, os funcionários e a comunidade podem participar do processo de elaboração do PPP.

Segundo Veiga (2001), o PPP deve ser construído e vivenciado por todos que participam da escola, pois o papel pedagógico depende da ação intencional dos envolvidos, desde a definição de suas propostas até o encaminhamento de como atingi-las. Nessa perspectiva, a dimensão política está articulada ao compromisso com a formação cidadã, para um tipo de sociedade.

Todas as escolas da Prefeitura de São Paulo possuem também o Projeto Especial de Ação (PEA), cuja definição e objetivo a ser cumprido são definidos pela Portaria 1566/08, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), a saber:

Artigo 1º - Os Projetos Especiais de Ação - PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no Projeto Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades dos educandos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e conseqüente melhoria da qualidade de ensino, atendendo as seguintes especificidades: I - na Educação Infantil: assegurar a todas as crianças a vivência de experiências significativas e variadas utilizando diferentes linguagens, entendendo as práticas sociais da linguagem oral e escrita como organizadoras dessas experiências (SÃO PAULO, 2008)

Todo início do ano letivo, o PEA é entregue aos cuidados da Supervisão Escolar para serem avaliados e homologados pela Diretoria Regional de Educação. Durante o horário de formação, assuntos referentes ao PEA são tratados, textos teóricos de sua bibliografia são estudados e amplamente discutidos pelos professores. Assim, além de discutir o PPP, as escolas municipais discutem o próprio PEA a partir do diagnóstico de uma necessidade da comunidade e das crianças. Os respectivos assuntos podem ser trabalhados ao longo dos anos ou reformulados de acordo com a opinião e avaliação dos sujeitos envolvidos.

### **ANEXO 3 – Breve síntese do Projeto Político Pedagógico da EMEI Jatobá**

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMEI Jatobá foi coletado para este estudo em 2012, no seu formato original e homologado pela supervisão escolar, sem sofrer alteração, com o objetivo de conhecer a proposta educacional da escola e seus desdobramentos no currículo e avaliação das crianças.

O título do PPP desse ano foi “Educação e participação compartilhadas” e propunha a reorganização e criação de espaços alternativos, favoráveis ao desenvolvimento de experiências significativas e contextualizadas das diferentes linguagens.

De acordo com o Projeto, as atividades foram intencionalmente organizadas de forma a ampliar a autonomia e participação das crianças, visando a considerar: o que pensam as crianças? Quais são as suas necessidades, saberes e curiosidades?

O objetivo principal do projeto era, pois, a formação de crianças protagonistas de seu processo educativo. Buscou-se, também, a corresponsabilidade e planejamento participativo de todos os envolvidos na ação educativa.

A EMEI Jatobá apontou, então, três eixos principais de trabalho, com suas especificidades, a saber:

- Formação do cidadão crítico, criativo e participativo através da construção de uma educação voltada para a diversidade humana dentro dos princípios de uma cultura fundada na autonomia, cooperação entre os indivíduos, respeito às decisões coletivas, dialogicidade;

- Projeto educacional aberto a transformações e centrado na capacidade de aprendizagem das crianças.
- Inclusão com qualidade, respeito e participação de todos.

- Participação consciente dos pais no cotidiano escolar.

- Relação de confiança mútua e identificação da comunidade com os valores básicos da escola.

- Aproximação das famílias dos processos de aprendizagem vividos na escola. (A escola trabalha com cidadãos em formação e está em estreito contato com as famílias e a comunidade, constitui-se local privilegiado para a convivência democrática.)
- Respeito e valorização dos profissionais da educação em todas as instâncias e segmentos da sociedade.

- Garantir aos funcionários condições de trabalho dignas e oportunidade de crescimento profissional e pessoal.
- A formação será contínua, nos diferentes encontros coletivos no cumprimento das horas adicionais das jornadas dos educadores, reuniões pedagógicas, seminários, encontros de pais, etc.

A proposta pedagógica, flexível quanto à duração e à temática, propôs a organização do trabalho em projetos, cujos registros sistematizados seriam instrumentos de formação e pesquisa, para desencadear ações formativas tanto com os educadores, de todos os segmentos, como também com os pais, na busca de envolvimento qualificado das famílias no cotidiano escolar. Periodicamente, as sínteses das ações desenvolvidas com as crianças, seus avanços, descobertas e/ou dificuldades, seriam comunicadas aos responsáveis.

A palavra que se destaca nesse Projeto Político Pedagógico é a participação, cuja marca discursiva se verifica tanto no título, como nos objetivos educacionais e nos eixos de trabalho:

### *EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO COMPARTILHADAS*

*Buscamos também a corresponsabilidade e planejamento participativo de todos os envolvidos na ação educativa.*

*Formação do cidadão crítico, criativo e participativo através da construção de uma educação voltada para a diversidade humana dentro dos princípios de uma cultura fundada na autonomia, cooperação entre os indivíduos, respeito às decisões coletivas, dialogicidade;*

*Inclusão com qualidade, respeito e participação de todos.*

*Participação consciente dos pais no cotidiano escolar.*

A participação é inerente a uma concepção de escola democrática e, no PPP, observa-se que o planejamento é articulado com professores, crianças, funcionários e comunidade. Outros aspectos que se destacam têm relação com a formação cidadã, a inclusão dos que necessitam de atendimento diferenciado e a participação consciente dos pais, que consiste na possibilidade de discutir, escolher e tomar decisões, acerca do trabalho desenvolvido com as crianças.

Algumas das ações realizadas na Unidade Escolar envolvem a participação das crianças, professores e funcionários, tais como: conselho escolar e assembleia com as crianças. As reuniões pedagógicas envolvem professores e funcionários. A reunião de pais é organizada com temas relevantes ao projeto de trabalho desenvolvido com as crianças e suas aprendizagens. As informações burocráticas (como a entrega de leite, uniforme escolar, matrícula, etc.) são realizadas pela agenda escolar.

Cada turma possui um projeto de trabalho, voltado para um tema específico de acordo com o interesse da turma, conforme consta no PPP da escola: *A proposta pedagógica propõe a organização do trabalho em projetos, flexível quanto à duração e temática.* Assim, os critérios de avaliação serão diferentes, pois cada turma possui um projeto específico, embora todas as linguagens sejam contempladas.

Como discutido anteriormente, o relatório de avaliação é o instrumento utilizado pela maioria das escolas municipais de educação infantil de São Paulo, com a função de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem.

A participação no contexto educacional possui várias vertentes, segundo Oliveira–Formosinho (2007) e uma delas seria a criação de um modelo ou perspectiva pedagógica que permita conceitualizar a criança e o seu processo educativo, constituindo assim, um referencial para pensar antes da ação, na ação e sobre a ação.

A elaboração do PPP, do PEA, dos Projetos Pedagógicos e Planejamentos Semanais realizados pela equipe escolar, torna-se fundamental para sustentar a prática democrática e o direito de participação das crianças nos projetos, na escolha dos materiais, dos brinquedos, na avaliação, etc.

## **ANEXO 4 – Breve síntese do Projeto Político Pedagógico da EMEI Cerejeira**

O PPP da escola foi organizado com a participação dos familiares e da comunidade. A EMEI Cerejeira foi uma das primeiras escolas da região a trabalhar com “cantos ou cantinhos”, embora essa proposta não seja explicitada no PPP.

A escola também trabalha com projetos, que são discutidos no início do ano com o grupo de professores. Eles escolhem um tema de acordo com a realidade das crianças e suas necessidades. Além do projeto, os professores realizam pesquisas com as crianças sobre assuntos que surgem na roda da conversa ou em alguma situação do cotidiano.

No PPP percebe-se que a criança ocupa o papel de protagonista da ação educativa, enquanto produtora de conhecimento e de cultura. Pela própria redação do texto, é possível verificar que as ações desempenhadas pela escola estão centradas na criança, como comprova a seguir:

*A unidade escolar organiza seus tempos e espaços, garantindo a especificidade da infância:*

- *Direito a brincadeira*
- *A liberdade de escolha*
- *A atenção individual*
- *O contato com a natureza*
- *Alimentação sadia e higiene*
- *Direito a curiosidade imaginação e capacidade de expressão*
- *Liberdade de movimento*
- *Ambiente afetivo rico em materiais e experiências*
- *Direito a construção de saberes e competências*

Todos os itens anteriores, que revelam a visão de criança do PPP, foram baseados no documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (CAMPOS & ROSEMBERG, 2009). Os “cantos” (denominação utilizada pela comunidade escolar), organizadores das salas de aula, oferecem variedade de materiais e brinquedos a que as crianças têm acesso na Unidade Escolar. Todos eles encontram-se acessíveis às crianças, como também elas criam brinquedos com sucatas e outros materiais em constante exposição nas salas de aula e pela escola.

O PEA realizado com as crianças em 2012 (período da coleta dos dados da pesquisa) foi sobre a Diversidade Cultural e o Convívio com as Diferenças. Esse projeto, segundo as professoras, surgiu pelo aumento de crianças com necessidade

educativa especial na EMEI e com o objetivo de conhecer sobre a cultura afrodescendente com forte presença na região.

Dentre os princípios educacionais da escola, a concepção de currículo está assentada sobre os pilares da formação cultural, o respeito à pluralidade, a responsabilidade social e ambiental, o trabalho em equipe e a flexibilidade frente ao novo e ao desconhecido, perfeitamente coerente com o projeto realizado no decorrer de 2012.

Tanto as famílias como a comunidade mais ampla participam das ações desenvolvidas pela escola. A EMEI costuma incluir a participação de todos no projeto, pela discussão dos temas e pelo envio de pesquisas para a residência das crianças, a fim de envolvê-los no trabalho. A coordenadora pedagógica Ipê Amarelo relata que a maioria dos pais/ familiares participa das pesquisas e das solicitações da escola com relação ao trabalho pedagógico.

A EMEI costuma fazer, todo ano, uma mostra cultural, em que se expõem as atividades realizadas pelas crianças com relação ao projeto e, para a divulgação do evento, é produzido um *folder*, cujo desenho é escolhido por eleição na escola. Há, também, eleição das melhores frases encaminhadas pelos pais / familiares a fim de compor a mostra cultural. Eles também possuem um espaço no relatório de avaliação para realizarem comentários e observações sobre o desenvolvimento da criança em casa.

No PPP, entre os objetivos a serem alcançados pela escola, encontra-se o item *“aprimorar as formas de comunicação/relacionamento e de reconhecimento desta Comunidade Escolar”*. Durante os encontros, as professoras e a equipe gestora demonstraram interesse em utilizar o relatório de avaliação como elo de comunicação, como parte do processo de ensino-aprendizagem.