

AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS: UM OLHAR SOBRE OS DOCUMENTOS DE AVALIAÇÃO NA PRÉ-ESCOLA ¹

Daiane Monique Pagani Lopes
Gabriel de Andrade Junqueira Filho

RESUMO

O presente estudo consiste em analisar os documentos enviados pelas escolas às famílias para compartilhar os percursos vivenciados pelas crianças que frequentam os níveis de 4 e 5 anos, da pré-escola, das escolas municipais de Educação Infantil de um município da região metropolitana de Porto Alegre. A pesquisa se propôs a identificar e analisar as características dos documentos obtidos, a partir, por exemplo, dos nomes atribuídos a eles, da média de linhas escritas, do vocabulário recorrente, dos momentos da rotina contemplados, das interações da criança nos diversos ambientes da escola, das características de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, da estrutura do texto (introdução, desenvolvimento, fechamento), da presença ou não de objetivos, entre outras. A investigação, de cunho qualitativo, apoia-se na análise de 78 documentos cedidos pelas escolas que aceitaram participar da pesquisa, que contou com o referencial teórico de autores como Hoffman (1996), Bassedas (1999) e Kramer (2006). Dentre as principais conclusões, foi possível constatar uma variada gama de documentos, de características distintas, indicando, inclusive, diferentes concepções de criança, infância e função social da Educação Infantil, gerando, por sua vez, novas questões de pesquisa, como, por exemplo, quais

¹ Este artigo é parte do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil oferecido pela Faculdade de Educação da UFRGS em parceria com o MEC (2ª edição), intitulado “ACOMPANHAR, REGISTRAR E COMPARTILHAR: um olhar sobre os documentos de compartilhamento da avaliação das crianças nas escolas de Educação Infantil da rede municipal de Guaíba – RS”, sob a orientação do Prof. Dr. Gabriel Junqueira de Andrade Filho.

seriam as relações entre as orientações da Proposta Pedagógica Municipal e a produção de tão distintos documentos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pré-escola. Avaliação. Pareceres escolares.

INTRODUÇÃO

O presente estudo consiste em analisar, caracterizar e problematizar aspectos dos documentos de avaliação das crianças de 4 e 5 anos, da pré-escola, produzidos pelos professores das escolas municipais de Educação Infantil de um município da região metropolitana de Porto Alegre-RS e enviados semestralmente às famílias com o objetivo de compartilhar, em parte, a vida escolar das crianças.

Na pesquisa, a metodologia do trabalho é o que dá a direção do processo investigativo e da construção de um saber, pois ela busca “[...] descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.” (GIL, 1987, p. 43). Para tanto, nesta investigação, organizamos três etapas para seu desenvolvimento e conclusão: 1. coleta das amostras dos documentos; 2. seleção e organização dos documentos a serem analisados; 3. análise e problematização dos dados.

PERSPECTIVA TEÓRICA DO ESTUDO

Entre os autores estudados, constatamos diferentes títulos ou nomes utilizados para identificar os instrumentos de avaliação que comumente fazem parte do processo de registro, acompanhamento e compartilhamento da vida escolar das crianças, como, por exemplo: parecer, parecer descritivo, fichas, relatório de aprendizagem, relatório de desenvolvimento, relatório de avaliação, dossiê do aluno, portfólio educacional.

Segundo a maioria destes autores, entre eles Hoffman (1996), Bassedas (1999) e Kramer (2006), conclui-se que a avaliação na educação infantil se dá numa perspectiva de acompanhamento da vida escolar das crianças, em seus diferentes aspectos, contemplados no projeto político-pedagógico da escola e provocados intencionalmente no dia a dia a partir do trabalho do professor. Ava-

liar, na perspectiva de acompanhamento, significa, portanto, propor, interagir, ser interpelado, observar estar atento as ações e reações das crianças, notando seus jeitos provisórios e insistentes de ser, de desenvolver-se, de aprender; de estabelecer relações, de significar suas produções e a dos demais sujeitos com quem interagem, de relacionar-se integralmente com o mundo a sua volta. Portanto, de acordo com Hoffman,

os registros periódicos ou finais de avaliação não têm por finalidade apresentar uma análise constativa, ou seja, definir como as crianças são ou foram capazes de fazer em um determinado momento, mas relatar, de forma natural, o processo efetivamente vivido por elas, suas gradativas e sucessivas conquistas individuais, valorizando o jeito de ser de cada uma (1996, p. 70).

A prática pedagógica na educação infantil exige momentos específicos para que se realize de forma significativa tanto aos alunos, quanto aos professores e aos familiares das crianças. Uma das dimensões dessa prática é a avaliação. Segundo Bassedas (1999), a avaliação pode ser realizada em diferentes momentos da vida escolar das crianças e do trabalho do professor e deve servir basicamente para “intervir, modificar e melhorar nossa prática, a evolução e a aprendizagem dos nossos alunos” (1999, p. 171).

Avaliar as crianças nesta etapa da educação básica não tem como objetivo sua promoção ou prepará-las às próximas etapas de sua escolaridade², mas sim para contribuir com o trabalho do educador que com base no acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem das mesmas pode planejar uma ação pedagógica carregada de sentido e significado para o seu grupo e capaz de atender aos interesses e necessidades do contexto em que está inserido.

O instrumento de avaliação responsável por acompanhar, registrar, avaliar e compartilhar com as famílias parte do percurso e da vida escolar de uma criança também expressa o ponto de vista do professor, ou dos professores, ou da equipe que o elaborou, sobre uma série de concepções que atravessam

² Ver artigo 10 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) no que se refere a avaliação na Educação Infantil. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Resolução CNE/SEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, 2009.

transversalmente o projeto político-pedagógico da escola e, em consonância ou incoerentemente, a prática cotidiana desses profissionais e, além deles, consequentemente, as vivências e experiências das crianças. Estamos nos referindo às concepções de infância, educação e educação infantil, entre outros, sobre os quais nos debruçaremos a seguir.

CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Como pudemos observar na leitura dos documentos coletados – cujos exemplos analisaremos a seguir neste artigo –, as concepções de criança, infância e educação infantil não são unânimes, indicando, em alguns exemplares, consonância com os debates contemporâneos sobre as mesmas, mas, em outros, alinhadas a pontos de vista anacrônicos, que vem sendo revisados, criticados, buscando superação. Nesse sentido, as concepções de infância e criança, por exemplo, por vezes, aparecem alinhadas às etapas de desenvolvimento motor e intelectual; outras vezes, à negação, à impossibilidade, à incompletude, ao que ainda não é, ao vir-a-ser, e não ao devir

(...) um indivíduo de pouca idade é denominado infans. Este termo está formado por um prefixo privativo ins e fari, “falar”, daí seu sentido “de que não fala”, “incapaz de falar”. Tão forte é seu sentido originário que Lucrécio emprega ainda o substantivo derivado infantia com o sentido de “incapacidade de falar”. Porém, logo infans – substantivado – e infantia são empregados no sentido de “infante”, “criança” e “infância”, respectivamente.(...) (Kohan, 2009, p. 30).

O trabalho pioneiro de Ariés (1978) inaugurou os estudos sobre a história da infância, caracterizando-a como um acontecimento da Modernidade, imerso em uma série de condições que se conjugam e que estabelecem novas possibilidades de compreensão de um fenômeno que, apesar de apresentar uma dimensão biológica, é vivida como um acontecimento cultural por excelência.

Nas concepções atuais, a infância pode ser vista como “o novo no tempo” e, portanto, tem a ver com experiência, com escuta, com inícios imprevistos,

interruptores, criadores, em que as possibilidades e as descobertas jorram o tempo todo, sempre com a intensidade da primeira vez. Está associada, portanto, à potência, a protagonismo, à ação da criança sobre o mundo para dele se apropriar e recriá-lo, repropô-lo a partir da sua cultura infantil, expressa tão lindamente ao brincar, ao nos interrogar com as suas questões e nos desconcertar com a simplicidade complexa de suas hipóteses sobre si e sobre o mundo.

Ainda que criança e infância sejam duas concepções que estejam marcadas e caracterizadas de acordo com as normas e peculiaridades do grupo social no qual estão inseridas, pertencem a categorias sociais com características próprias. As crianças, por exemplo, fazem parte de um grupo de sujeitos capaz de produzir sua própria identidade cultural e não simplesmente reproduzir a cultura dos adultos com os quais convive; de produzir uma série de significações, razoavelmente padronizadas e, dessa maneira, produzir sua cultura, ainda que não tenha consciência que o faz – “todas as crianças transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazendo com a leveza da renovação e o sentido que tudo é de novo possível” (Sarmiento, 2009, p. 2). A criança, vista nesta perspectiva, é considerada um agente social ativo e criativo, um híbrido entre o papel que ela desempenha no grupo social e todas as possibilidades que ela é capaz de reinventar dela mesma e do mundo. Um misto entre o que vai se tornando de fato ao longo da produção dinâmica de si e o que pode ser, seu devir, experimentando-se e definindo-se na provisoriidade intensa e indissociável entre o passado, o agora e o devir; entre a reprodução, a recriação e a criação; entre ser criança e viver (ou não) a infância:

Para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente. É um pouco difícil reconhecer a infância como uma forma estrutural porque tendemos a pensar nela exclusivamente como um período em que as crianças são preparadas para o ingresso na sociedade. Mas as crianças já são uma parte da sociedade desde seu

nascimento, assim como a infância é parte integrante da sociedade (CORSARO, 2011, p. 15-16) .

Tanto é assim que, desde o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), as crianças são também sujeitos de direitos, tanto quanto os adultos. As transformações ocorridas nos contextos sociais a cada época geram tanto novas leis quanto novas perspectivas de relações entre os sujeitos e, consequentemente, entre outras coisas, a ressignificação das funções de serviços prestados a comunidade. Segundo Bujes:

Creches e pré-escolas surgem a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorrem nas sociedades: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariada, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos, para citar apenas os mais evidentes. Mas, também, por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torna-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social (2009, p. 36).

As novas configurações familiares, o estilo e expectativa de vida, conquistadas na área da saúde e qualidade de vida, são fatores que colaboraram para a consolidação da inserção das crianças na educação infantil, assim como a da mulher no mercado de trabalho:

(...) durante muito tempo a educação das crianças foi considerada uma responsabilidade das famílias ou do grupo social ao qual ela pertencia. Era junto aos adultos e com outras crianças que ela convivia que a criança aprendia a se tornar membro desse grupo, a participar das tradições que eram importantes para ela e a dominar os conhecimentos que eram necessários a sobrevivência material e para enfrentar as exigências da vida adulta. Por um longo período da história não houve nenhuma instituição

responsável por compartilhar esta responsabilidade pela criança com seus pais (Bujes: 2009, p. 30).

A docência na educação infantil necessita, portanto, ser permeada cotidianamente, entre outras coisas, por sensibilidade, empatia, ludicidade, planejamento, avaliação, pesquisa, diálogo, interpretação, tradução, pois, por exemplo, não é sempre que a criança vai expressar com palavras aquilo que ela está sentindo, querendo ou necessitando, fazendo, para tanto, uso das inúmeras linguagens não verbais pelas quais interage consigo e com o mundo e nos revela como o está significando a cada momento. Um dos grandes desafios do trabalho docente na educação infantil, portanto, é superar as dicotomias e não dissociar, por exemplo, o cuidar do educar, a afetividade das regras e dos combinados, o brincar do conhecimento, as linguagens verbais das não verbais, produzindo uma complexidade a altura das possibilidades de interação com as crianças pequenas.

Sendo este um nível da educação básica, não podemos esquecer do seu status formativo e de algumas garantias legais que devem ser asseguradas. Segundo Redin:

Por ser educação infantil, um espaço e um tempo pedagógico, tem ela uma função educativa explícita, organizada, que exige ação de profissionais especificamente preparados. A função educativa institucionalizada também inclui o estabelecimento de normas e convenções, comportamentos e conhecimentos que juntos constituem o domínio das conquistas realizadas pelos homens ao longo da história (1998,p. 136).

A sociedade atual vem-se preocupando em criar normas para garantir propostas de qualidade para as escolas de educação infantil. Para esse subsídio, temos documentos como os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil³, os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil Vols. 1⁴, 2⁵ e 3⁶ e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil⁷, por exemplo.

3 Ver: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf.

4 Ver: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf.

5 Ver: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>.

6 Ver: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>.

7 Ver: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192.

Além disso, a educação infantil é um direito da criança, visto que, segundo Redin (1998, p. 140), “a escola é importante enquanto uma oportunidade de vivenciar experiências culturais mais amplas e diversificadas, que a família, a rua, o trabalho não tem condições de propiciar”.

DOCUMENTOS DE AVALIAÇÃO: ACHADOS DA PESQUISA

Entre o material recolhido para análise – 78 documentos, redigidos por professoras e professores – encontramos diferentes títulos ou nomenclaturas para identificá-los, entre eles: Parecer (1º ou 2º) Semestre; Parecer Avaliativo; Avaliação (1º ou 2º) Semestre; Parecer Sobre a Aprendizagem e Parecer Descritivo (ambos no mesmo documento, cada um relativo a uma seção diferente); Parecer Descritivo; Boletim Informativo da Educação Infantil – Parecer Descritivo. E numa das escolas (Escola A), a ausência de qualquer nomenclatura para identificá-lo.

Dentre eles, observamos que a grande maioria foi elaborada em forma de texto, um único a partir de alternativas de múltipla escolha e outros mesclando os dois tipos.

Os documentos elaborados exclusivamente com texto variam bastante em relação à quantidade de linhas, entre 11 a 58 linhas. A maioria traz uma linguagem clara, informal e pessoal. Procuram se aproximar do leitor sem perder o caráter documental, ainda que alguns deles apresentem erros de grafia ou gramaticais, como de concordância verbal ou nominal.

Para se referir às crianças, utilizam-se do nome próprio da criança, criança e educando. Já em relação aos professores, refere-se somente como Professor e um único documento refere-se a Educador.

Além do Professor, o único adulto que aparece nos textos desses documentos é o “funcionário da escola”. Em nenhum deles são identificados relatos em que os alunos vivenciam situações ou interação com outros adultos da escola, a não ser com a professora da turma referência da criança.

Em relação aos familiares, foram citados avô e mãe. A mãe foi citada remetendo a questão da adaptação e o avô, foi mencionado como a pessoa que buscava o aluno na escola.

O número de presenças das crianças na escola aparece em um único do-

cumento, o número de faltas em dois, e o número de dias letivos em um. Talvez, a menção ao controle de presenças e faltas, tenha a ver, ainda que timidamente, com os efeitos da obrigatoriedade da matrícula das crianças a partir dos quatro anos de idade sinalizando o cumprimento ou não dos dias letivos por parte do aluno.

No que diz respeito aos documentos organizados em forma de múltipla escolha, variam entre 9 e 13 objetivos a serem alcançados pelas crianças, em sua maioria comportamentais e atitudinais, demonstrando uma abordagem reducionista acerca das possibilidades de acompanhamento do desenvolvimento e das aprendizagens da criança em fase pré-escolar. As questões objetivas identificadas nesses documentos dizem respeito a: se a criança apresentou dificuldades ou não na fase de adaptação; se o aluno expressa oralmente necessidades, desejos e sentimentos; se o aluno conhece e respeita algumas regras de convívio social; se apresenta motricidade ao recortar com a tesoura; se reconhece a grafia do seu nome e identifica-o nas diversas situações do cotidiano; se tem interesse em conhecer gêneros orais e escritos; realiza produções utilizando desenho, pintura, modelagem, colagem, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de criação e produção; se reconhece as principais formas geométricas; se relaciona número e quantidade até o 5; se tem hábitos de higiene pessoal; se alimenta-se de forma adequada; se aceita alimentos diversos. Existem as opções “sim”, “não” e “em processo” para os diferentes objetivos.

Já no que diz respeito à menção aos momentos da rotina, podemos observar: alimentação, atividade dirigida, dança, vídeo, hora da história ou hora do conto, musicalização, praça, pátio, tempo livre e brinqueado livre.

Em relação aos Projetos de Trabalho realizados nas salas, aparecem nos documentos três projetos: Projeto Amizade, Projeto Mãos Unidas Abraçam o Mundo e Projeto Reciclando com ao som do alfabeto⁸. Esses projetos foram todos realizados em uma mesma escola e na mesma turma, mas sem detalhes em relação a seus objetivos ou sobre as interações e as produções das crianças ao longo do desenvolvimento dos mesmos.

Entre os textos dos documentos analisados encontramos alguns que se estruturam basicamente pela via do julgamento das questões comportamentais e atitudinais das crianças e, conseqüentemente, no emprego abundante de ad-

⁸ Transcrição tal e qual apresenta-se nos documentos.

jetivos que geram as rotulações, tanto positivas quanto negativas das crianças, como podemos observar em trechos de dois documentos distintos, sobre Pedro⁹ (5 anos) e Carlos (5 anos), a seguir:

Observando-se o desenvolvimento do aluno Pedro constatou-se que ele é uma criança criativa, organizado e caprichoso, possui bom desempenho individual participando de todas as atividades propostas, sabe respeitar o outro e cumprir regras. É afetivo com todos que lhe cercam interagindo carinhosamente com colegas e professora. O aluno escreve seu nome corretamente, adora ouvir musica e histórias, recontando-a com propriedade e ilustrando os personagens. Demonstra equilíbrio e agilidade nas atividades realizadas como correr, saltar e pular, é uma criança adorável.

Carlos é um aluno assíduo na escola. É um menino impulsivo e muito agressivo, bate constantemente nos colegas e também nos adultos. Não respeita regras nem os combinados na sala de aula. Destrói brinquedos, sobe em cima das classes, cospe nos colegas e desafia constantemente a professora. Gosta de utilizar os jogos pedagógicos, mas quase sempre recusa a guarda-los. É um menino inteligente, com um vocabulário claro e de fácil entendimento. Suas opiniões são claras e objetivas. Inventa várias histórias infundadas, quase sempre chega à sala de aula dizendo que está com fome e que não comeu nada durante o almoço. Não apresenta dificuldades motoras, sabe pintar dentro do limite, utilizar a cola e a tesoura, mas é preciso estar calmo para realizar as atividades, várias vezes ele se recusa a realiza-las e muitas vezes faz de qualquer jeito. Participa da roda, gosta de ouvir histórias e gosta muito de assistir filmes e de jogos no computador. Ao escutar uma história sabe reconta-la muito bem, demonstrando que sabe seguir uma linha temporal. Gosta muito de brincar na pracinha e na brinquedoteca, mas quase sempre bate em alguém ou provoca algum acidente que acaba machucando algum colega. Nas aulas de educação física (recreação), realiza as atividades propostas apresentando destreza na coordenação motora ampla (agilidade, equilíbrio e flexibilidade). Porém, por sua vez adota atitudes agressivas com colegas, quando contrariado. É esperto com muito potencial, só precisa aprender a controlar a sua impulsividade e agressividade para que possa conviver melhor com seus colegas e professores.

Nestes documentos, os/as autores/as expressam seu descontentamento em relação às atitudes de Carlos, considerando-as inadequadas e, portanto, necessitando de ajustes, regulações, disciplinamento. No entanto, apresenta-as de forma fragmentada e descontextualizada. Da mesma maneira, não é possível identificar sua mediação, ou seja, sua intencionalidade e atitudes no sentido de

⁹ Os nomes utilizados para identificar as crianças são fictícios.

transformar as situações-problema vivenciadas por Carlos em momentos de aprendizagem e desenvolvimento, tanto para a criança quanto para ele. Nesta perspectiva, as situações vivenciadas, o percurso e o acompanhamento da criança no tempo e no espaço escolar deixam de ser o eixo principal neste instrumento de avaliação para dar lugar a julgamentos e juízos de valor, por parte da professora ou professor.

De acordo com Hoffman,

em muitos pareceres descritivos da educação infantil, percebo julgamentos equivocados, revelando a complexidade de compreender os sentimentos e as intenções infantis, de analisar com seriedade as reações das crianças, levando em conta sua idade e os processos evolutivos do seu pensamento (HOFFMAN, 1996, p.28).

O conteúdo das considerações da autora pode ser observado nos textos de outros tantos documentos analisados:

(...) Possui um bom relacionamento com colegas e com a professora, porém possui muita dificuldade em respeitar e cumprir regras. (...) (Ana, 5 anos)

(...) Algumas vezes a aluna termina rapidamente sua atividade proposta para assim poder brincar. (...) (Cae, 4anos)

(...) Nega-se a realizar algumas atividades quando se sente ameaçada ou constrangida. (...) (Luan, 5 anos)

Segundo Hoffman (2001), são grandes os riscos do professor se perder ao se dedicar a uma enorme, aleatória e diversificada gama de possibilidades de observação, as quais, geralmente, pouco falam sobre o aluno e suas experiências na escola. Vejamos alguns trechos a esse respeito:

Durante o semestre trabalhamos o Projeto: “Mãos unidas abraçam o mundo” sobre amizade e respeito aos outros e o Projeto: “Reciclando com ao som do alfabeto” sobre a letra inicial de cada palavra, juntamente com o Projeto Ambientação. Onde Ana alcançou todos os objetivos propostos pela professora, tendo um bom desenvolvimento pedagógico. (5 anos)

É importante salientar que quanto mais ricos forem os desafios proporcionados a Carolina, maiores serão suas descobertas, suas aprendizagens, o fascínio pelo mundo que está ao seu redor, favorecendo, assim, o prazer e a felicidade de aprender a aprender, aprender a viver junto, aprender a ser, aprender a conhecer. (5 anos)

Igualmente, alerta-nos para a necessidade de compor e relatar sensível e cuidadosamente, por escrito, a singularidade de cada criança em relação ao seu desenvolvimento, suas aprendizagens, enfim, sobre suas vivências na escola. Dessa maneira, não podemos conceber um instrumento para o registro do acompanhamento e compartilhamento da trajetória das crianças que seja igual para todos os alunos de uma mesma turma:

Não há como uniformizar relatórios de avaliação se levarmos em conta as crianças em seu ambiente próprio e espontâneo, porque, naturalmente, elas apresentarão muitas respostas e manifestações diferentes umas das outras, em momentos diferentes, que terão ou não a atenção do professor, dependendo do seu envolvimento com umas e outras. A história de cada criança revelará a sua própria dinâmica no ambiente, sua relação com outras crianças e com o professor (Hoffman, 1996, p.136).

Para ilustrar o desrespeito a esse princípio de singularidade, selecionamos trechos de dois documentos, elaborados pelo mesmo professor, sobre crianças diferentes – Catarina e Joaquina –, ambas de 5 anos, e, em **negrito**, as únicas palavras que as distinguem:

A aluna **Catarina** relaciona-se bem com os colegas, com a professora e com os demais do ambiente escolar é uma criança carinhosa e amigável. Reconhece as pessoas que compõe a sua família.

Participa de jogos, brincadeiras e das atividades apresentadas. Tem controle motor, une os movimentos com o mundo em que a rodeia, movimenta-se com destreza e equilíbrio. Tem facilidade em colorir e respeitar os limites do desenho, assim como aos limites para recortar e colar os papéis variados com a quantidade adequada de cola. Possui domínio do lápis e do papel. Reconhece e identifica as vogais, assim como as letras que compõe o seu nome e a escrita do mesmo. Participa dos diálogos e interage com os colegas. Realiza contagem até dez. Age de forma independente, executando ações simples do cotidiano requisitando ajuda quando necessário. Demonstra perceber a importância de uma alimentação saudável, pois aceita com facilidade as frutas oferecidas e também seu lanchinho, reconhece a necessidade de hábitos de higiene como lavar as mãos entre outros.

Catarina, parabéns pelo teu progresso.

A aluna **Joaquina** relaciona-se bem com os colegas, com a professora e com os demais do ambiente escolar é uma criança carinhosa e amigável. Reconhece as pessoas que compõe a sua família. Participa de jogos, brincadeiras e das atividades apresentadas. Tem controle motor, une os movimentos com o mundo em que a rodeia, movimenta-se com destreza e equilíbrio. Tem facilidade em colorir e respeitar os limites do desenho, assim como aos limites para recortar e colar os papéis variados com a quantidade adequada de cola. **Realiza com satisfação e capricho as atividades realizadas pela professora.** Possui domínio do lápis e do papel. Reconhece e identifica as vogais, assim como as letras que compõe o seu nome e a escrita do mesmo. Participa dos diálogos e interage com os colegas. Realiza contagem até dez. Age de forma independente, executando ações simples do cotidiano requisitando ajuda quando necessário. Demonstra perceber a importância de uma alimentação saudável, pois aceita com facilidade as frutas oferecidas e também seu lanchinho, reconhece a necessidade de hábitos de higiene como lavar as mãos entre outros.

Joaquina, parabéns pelo teu progresso.

Além de identificarmos alguns instrumentos cujos textos eram iguais em quase sua totalidade, como observamos nos exemplos acima, muitos deles, de escolas diferentes, apresentavam o mesmo texto de introdução e de finalização.

Pudemos observar também que a maioria deles se organiza a partir de um roteiro, seguindo uma ordem de itens, relativos a aspectos distintos da vida escolar das crianças. Há documentos em que, mesmo o texto sendo descritivo, ao analisarmos sua estrutura como um todo, percebemos que os itens conside-

rados são sempre os mesmos e que, dependendo do aluno e do aspecto que está sendo avaliado, o autor observa se ele realiza, não realiza ou tem alguma dificuldade, ou seja, é o mesmo que pegar o documento com perguntas de múltipla escolha, relativas a objetivos a serem atingidos pelas crianças, e transformá-lo em um texto. Ao nosso ver, tanto nos documentos sobre Catarina (5 anos) e Joaquina (5 anos), quanto nesses em que as alternativas de múltipla escolha subvertem, distorcem e transfiguram os roteiros e o texto de avaliação das crianças, os professores abriram mão de elaborarem um texto com sua autoria, com sua assinatura, de revelarem sua singularidade como parceiros fundamentais das crianças, tanto quanto abriram mão de esboçar por escrito as singularidades das crianças em suas vivências cotidianas na escola.

Por outro lado, encontramos também alguns documentos que reportam observações individualizadas sobre a criança, deixando transparecer um olhar específico, singular e sensível sobre cada uma, indicando preferências, iniciativas, características de suas produções, como podemos observar nos relatos sobre Larissa (5 anos), Raul (4 anos) e Renata (5 anos)

Na hora do lanche, preocupa-se em lavar as mãos antes da refeição. Organiza sem auxílio seu lanche sobre a sua toalhinha, antes de pedir ajuda para abrir o pote ou embalagens, ela mesma tenta abrir somente depois das tentativas, chama as professoras para que lhe auxiliem. Aprecia o momento do lanche, conversando com os colegas da mesa e partilhando seu lanche com estes.

(...) Com tinta têmpera, pinta toda a folha, não misturando as cores. Ao trocar de tinta, limpa o pincel no pano. (...)

Renata gosta de brincar com suas amigas de boneca, com os blocos de madeira, construindo cidades e com os quebra-cabeças. Caminha com o grupo pela sala, mas não se impõe muito na brincadeira, apenas imita. Gosta de brincadeiras mais tranquilas, brincando sozinha ou em pequenos grupos. (...)

A preocupação com a adaptação das crianças é frequente na maior parte dos documentos. Até mesmo os Objetivos trazem itens que contemplam esse período. A maioria informa se a criança se adaptou com facilidade ou dificuldade, se chorou ou não nesse período, sem especificar qualquer outra peculiaridade.

ridade a respeito dessa fase.

Em alguns documentos, pode-se observar um texto de finalização com uma despedida “carinhosa” dos alunos, pela professora, e, de certa maneira, endereçando, mesmo que apenas nesse momento, o documento também às crianças. Somente nesses momentos, de finalização, podemos observar alguma manifestação direta a elas, e não aos adultos de sua referência. Vejamos alguns exemplos sobre Alice (4 anos), Pauline (4 anos) e Pedro (4 anos):

Alice, parabéns pelo seu progresso!

Seu carisma e esse seu jeitinho doce de ser me cativou. Sei que juntos conseguiremos superar todas as dificuldades. Conte comigo. Eu acredito em você.

No que diz respeito mais especificamente às concepções de criança, infância e educação infantil, pudemos observar, por exemplo, a relação entre criança, desenvolvimento e aprendizagem, considerando-as sujeitos ativos, potentes, engajados em seus processos de devir:

*“Lúcia evolui a cada dia, demonstrando muito potencial para novas aquisições e aprendizagens”
(4 anos)*

De nossa parte, consideramos que o comentário da professora sobre Lúcia (4 anos) tem a ver menos com a concepção de criança como um “vir a ser”, com uma negação de possibilidade, com um ser incompleto, com alguém que ainda não é do que com a capacidade das crianças de engajarem-se para atingirem objetivos, conquistarem habilidades e se superarem quando algo que lhes é apresentado pela professora ou pela escola lhes faz sentido.

No entanto, também encontramos documentos em que a criança é analisada pelo que ainda não é, ainda não realiza, ainda não demonstra, reforçando a concepção de criança como um “vir a ser” em direção à conquista dos Objetivos determinados pelo adulto, mesmo que seguida de uma observação atenuante sobre a normalidade de tais atitudes da criança; mesmo que a avaliação negativa do professor sobre a criança considere menos o interesse da criança do que os objetivos que ele escolheu para ela:

“Ainda não demonstra interesse na escrita e leitura, o que é normal para a idade (pois para essa idade brincar é mais importante) (Camila, 5 anos)

Seria possível, por exemplo, ou até mesmo justo, creditar certa descrença do professor sobre a capacidade de aprendizagem da criança em relação à leitura e escrita, pelo fato de ter começado seu comentário com “Ainda não...”? A fragmentaridade do texto e a descontextualização das afirmações, já indicadas anteriormente, dão margem a dúvidas como esta, pedindo esclarecimentos de sua autora ou autor, que, talvez, não sejam dúvidas apenas de leitores como nós, mas também das famílias das crianças, a quem estes documentos são endereçados e, como nós, podem pedir esclarecimentos à professora ou professor, no sentido de conhecer mais sobre o significado de tal afirmação.

No trecho abaixo, mais importante do que o tema da adaptação é a frase começar com uma negativa, ou seja, que a criança não apresentou resistência ou dificuldade nesse período. As perguntas que nos fazemos e a quem redigiu essa frase são: Ela deveria ter apresentado? Era esperado que ela apresentasse resistência ou dificuldade? Isso porque, ao nosso ver, tal estrutura de frase remete a uma concepção de criança significada como não capaz, não competente, sem possibilidades:

*“Não teve problemas com sua adaptação, mesmo sendo a primeira vez que frequenta a escola.”
(Léo, 4 anos)*

No exemplo a seguir, podemos identificar ainda uma concepção de criança significada como obediente, cordial, doce, passiva e ou até mesmo inadequada, sugerindo também que a interferência do adulto sempre é necessária para o desfecho das situações de conflito em que as crianças se envolvem:

“Não disputa brinquedos com outras crianças, se mostra sempre tranquilo, quando ocorre discussão ele busca intervenção da professora.” (Mario, 5 anos)

Entre as análises realizadas cabe destacar, por outro lado, que os professores também reconhecem e valorizam as opiniões e as manifestações das crianças, julgando-as capazes de participarem e contribuírem significativamente para a vida do grupo e da escola, incentivando-as a desenvolverem essa postura. Dessa maneira, ratifica o protagonismo das crianças desde a infância, pela sua

capacidade de intervir no contexto em que vive produzindo cultura:

“ (...) na rodinha sempre participa colocando sua opinião sobre o assunto em pauta, seja para contar sobre o final de semana, como passou a tarde ou sobre alguma atividade que iremos fazer.” (Lia, 4 anos)

“ Não apresenta dificuldade para expressar-se em momento algum, deixando bem claro tudo que pensa, gosta e quer durante os períodos de aula. (...)”

No recorte a seguir, podemos verificar o engajamento e o protagonismo de Rafael (5 anos) em relação aos conhecimentos apresentados a ele pelo professor, confirmando a infância como um tempo e um lugar em que a curiosidade e o engajamento das crianças acessa, se apropria e recria conhecimentos, podendo o adulto, em casa ou na escola, funcionar como um importante parceiro de aprendizagem das crianças:

“Rafael gosta muito das atividades, e sempre pede por elas, tem ‘sede’ de aprender e não faz por obrigação e sim por muito prazer.”

A infância, por sua vez, é concebida como uma fase em que as crianças são capazes de agir sobre o meio em que vivem e contribuir para a construção de uma identidade coletiva, ainda que esta interação seja permitida, tutorada e consolidada pela ação do adulto:

“...Colaborou na construção de regras, cooperando na realização de atividades coletivas e individuais.” (Luan – 5 anos)

Em relação à concepção de educação infantil identificada nos referidos documentos, podemos supor, em certa medida, que as regras de convivência na escola infantil são estabelecidas pelo adulto, e que as crianças inseridas nesse ambiente não são convidadas a problematizá-las ou construí-las, apenas acatá-las, cumpri-las, obedecer a elas:

“Cumpre todas as regras pré-estabelecidas nas atividades e participa das mesmas com entusiasmo e dedicação.” (Bianca – 5 anos)

“... Ainda é necessário retomar algumas regras, pois não possui o hábito da rotina escolar.” (Marco, 4 anos)

Também pode ser observada a importância dada às aprendizagens mais escolarizadas das crianças:

“Construiu relações matemáticas, sistematizando com clareza o que foi proposto, realizando as atividades com resultados adequados.” (Miguel, 5 anos)

Outro fator relevante -nos documentos pesquisados é a relação que se estabelece entre o tempo da criança e o tempo do adulto, que não considera o tempo da criança igualmente importante:

“(...) Algumas vezes precisa ser ajudado necessitando de mais tempo para se concentrar e organizar-se.(...)” (Bruno, 5 anos)

De um modo geral, os excertos dos documentos apresentados parecem conceber a função da educação infantil como a de adequar as crianças a um padrão de conduta e convivência social estabelecido pelos adultos, além de garantir aprendizagens que possam subsidiar os anos escolares futuros, reduzindo essa fase da escolaridade a um período preparatório, sem considerar as especificidades que a mesma tem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compartilhar com as famílias as vivências das crianças na escola de educação infantil não é uma tarefa fácil, é algo muito subjetivo, está intimamente ligado a um momento específico e ao caminho percorrido pelas crianças e pela professora, responsável por acompanhá-las, por registrar o que considera significativo sobre elas e traduzir, em palavras, o que avalia importante ser compartilhado com as famílias das mesmas.

Como colocar em um texto o olhar da criança ao se deparar com o desconhecido, ao vivenciar o novo? Como traduzir em palavras a afetividade, a acolhida, o choro, a birra? Como expressar a complexidade presente na simplicidade das perguntas e das respostas das crianças, das relações que estabelecem, revelando fagulhas do seu entendimento sobre o mundo?

Observamos, com esta pesquisa, que a qualidade do trabalho realizado pelas professoras e professores na elaboração desses instrumentos está dire-

tamente relacionada ao uso adequado da língua portuguesa e a riqueza de detalhes sobre as crianças, mas não estamos nos referindo ao uso recorrente de adjetivos, e sim, ao cuidado com as descrições. Consideramos uma excelente escolha dos profissionais desta rede a opção predominante por instrumentos descritivos e qualitativos, pois trazem mais possibilidades para dialogar tanto com os pais ou responsáveis pelas crianças, quanto com eventuais profissionais de diferentes especialidades que venham, porventura, atendê-las, devido ao desafio de marcar com palavras a individualidade e a singularidade de cada um dos sujeitos da sala de aula.

Concluimos também que, à medida que o professor escreve e relata a caminhada de cada criança na escola, vão-se desenhando suas concepções de criança, infância e função social da educação infantil, dentre outras, que permeiam a sua relação com as crianças e com o conhecimento. São visíveis também suas prioridades e valores, bem como, os aspectos que ele julga merecerem destaque no seu texto, ou, ao contrário, que devem permanecer não revelados.

Uma das contribuições significativas que este estudo deixa, do nosso ponto de vista, é que, para compartilhar com as famílias o percurso realizado por e com as crianças na escola de educação infantil, o instrumento idealizado para este fim precisa contemplar não só os indicadores que fundamentam o projeto político-pedagógico da escola, como também, as conquistas e as situações vivenciadas com sucesso e alegria pela criança, sem deixar de contemplar, no entanto, as situações de insucesso, frustração e conflitos vividos por ela, fundamentais para a composição e funcionamento da singularidade de cada uma. Ainda assim, este documento, por si só, não bastaria para demonstrar a caminhada e o que foi significativo para, pela e sobre a criança nesse contexto. Nossa sugestão, nesse sentido, é a de que, para acompanhar esse documento escrito com palavras pelo professor, fosse elaborada uma coletânea composta de outros documentos a partir dos quais fosse possível ter acesso direto às produções da criança, como desenhos, pinturas, recortes e colagens, além de fotos e vídeos, produzidos pela criança e/ou pelo professor, por exemplo, escolhidos tanto pelo professor quanto pela criança, para ilustrar as conquistas e aquisições, os conflitos, as resistências que apenas as palavras e o olhar do professor não são capazes de traduzir. Não que essa seja a melhor alternativa ou a ideal, mas, temos certeza, tornaria mais autêntica, rica, complexa e rigorosa a visibilidade desse percurso, não apenas pelos pais e familiares da criança, mas também pela criança e demais profissionais que a acompanharão em diferentes contextos e momentos de sua vida, além de se constituir um rico

acervo de memória a ser significado vida afora, a cada idade, evocando um que já foi, indicando identidade e diferença com um que está em pleno processo de produção de si e dando pistas para um que ainda está sendo sonhado, seja esse sujeito a criança ou o professor.

REFERÊNCIAS

- ÀRIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.
- ARROYO, Miguel G. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, Manuel. GOUVEIA, Maria C. S. de. (orgs.) **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BASSEDAS, Eulália. HUGUET, Teresa. SOLÉ, Isabel. Tradução por Cristina Maria de Oliveira. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: P'ra que te quero? . In: CRAIDY, Carmem Maria; KA-ERCHER, Gládis E. P. da S. (orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Resolução CNE/ SEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 2009.
- CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- HOFFMANN, J. **Avaliação na Pré-Escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar Para Promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. Crianças e adultos em diferentes contextos: Desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, Manuel. GOUVEIA, Maria C. S. de. (orgs.) **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- SARMENTO, Manuel J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel. GOUVEIA, Maria C. S. de. (orgs.) **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.