

**UFRRJ**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**DISSERTAÇÃO**

**E, AGORA EU VOU PRA ONDE? A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL  
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE DE MESQUITA – RJ, EM  
JOGO CURRÍCULO E AVALIAÇÃO**

**ANDRÉA SILVEIRA DUTRA**

**2014**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,  
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**E, AGORA EU VOU PRA ONDE? A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE DE  
MESQUITA – RJ, EM JOGO CURRÍCULO E AVALIAÇÃO.**

**ANDRÉA SILVEIRA DUTRA**

*Sob a orientação da Professora Doutora*

**Flávia Miller Naethe Motta**

Dissertação submetida como  
requisito parcial para a obtenção  
do título de **Mestre em Educação**,  
no Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Contextos  
Contemporâneos e Demandas  
Populares.

Nova Iguaçu, RJ  
Fevereiro de 2014

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**ANDRÉA SILVEIRA DUTRA**

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Aprovada em: \_\_\_\_\_

---

Professora Flávia Miller Naethe Motta, Dra., PPGEduc/IM/UFRRJ  
(Orientadora)

---

Professora Rita de Cassia Prazeres Frangella, Dra., PPGE – FEBF/UERJ

---

Professor Carlos Roberto de Carvalho, Dr., PPGEduc/IM/UFRRJ

Nova Iguaçu, RJ  
2014

## **DEDICATÓRIA**

Aos profissionais de educação que exercem a educação com uma escuta marcada pela alteridade.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por permitir chegar até aqui.

À minha mãe e a minha tia Maria José, que me apoiaram incondicionalmente nesta caminhada.

Às minhas irmãs Simoni e Luciene que aguentaram os “chororôs”, por telefone, nas conversas de “olho no olho” e sempre tinham uma palavra de encorajamento.

Ao meu querido esposo Vinícius, que com muita paciência e compreensão, me viu ler e escrever adentrando nas madrugadas e mesmo ocupado preparava aquele cafezinho gostoso para confortar as horas de leitura e escrita.

À minha orientadora Flávia pela confiança, pelas palavras de conforto e carinho que recebi nesta jornada.

À minha amigas Amanda e Ludimila, que além de companheiras de trabalho, solidificaram o meu conceito de amizade.

À minha amiga Maíra, que tive o prazer de conhecer na minha turma de mestrado e se tornou para mim um exemplo de compromisso e dedicação.

Às amigas Lourdes e Verônica que no “meio” do caminho me deram a maior força.

Ao Grupo de Pesquisa Infâncias até os dez anos- GRUPIS, pelos ricos momentos de aprendizagem e torcida, pois cada comentário ou curtida no Facebook me sentia abraçada por vocês.

À Professora Maria Fatima Souza Silva que apostou no meu trabalho e que sempre dizia “Andréa, está na hora de você tentar o mestrado...”.

Aos meus queridos companheiros da Secretaria Municipal de Educação de Mesquita que sempre incentivaram a minha carreira acadêmica.

Aos amigos Simoni, Alexandre, Francine, Glauco, Cristiane, Janaína e Mimi que sempre compreenderam as minhas ausências nas reuniões e encontros marcados.

Enfim, agradeço a todos que de certa forma fizeram parte desta caminhada.

Texto criado a partir das “Rodas Bakhtinianas” com os Professores Beto e Flávia.

### Palavras

As palavras flutuam,

Pois não dá para aprisionar os sentidos.

As palavras não estão soltas no vazio,

Elas estão presentes na trama das relações sociais.

As palavras são sempre pronunciadas por alguém,

Ligadas a um “TU” e a um “EU”.

As palavras mais simples são as mais difíceis de compreender.

Nós somos formados por palavras e outras palavras.

Elas são vivas: eu mudo e a língua também,

Através delas eu toco e sou tocada.

Elas se renovam, elas são

Palavras, simplesmente, palavras...

(Andréa Dutra)

## RESUMO

DUTRA, Andréa Silveira. **E agora, eu vou pra onde? A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na rede de Mesquita – RJ, em jogo currículo e avaliação.** 2014. 105p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2014.

Este estudo busca analisar os processos e práticas pedagógicas na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, tendo como foco a relação curricular com os relatórios descritivos e vice-versa. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, nesta transição a proposta pedagógica deve prever estratégias para garantir a continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias e sem a antecipação dos conteúdos a serem desenvolvidos no Ensino Fundamental. A fim de perceber as continuidades ou rupturas neste processo, este estudo se desenvolveu na escola pública do município de Mesquita/RJ, onde acompanhamos as práticas cotidianas de uma turma de cinco anos de idade e as práticas cotidianas desta mesma turma no 1º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, perfazendo assim os sujeitos desta pesquisa. Para composição deste estudo, a metodologia adotada foram alguns recursos da pesquisa etnográfica e qualitativa: observação em campo, diário de campo, análise documental e entrevista aberta. Como referencial teórico, temos como base as contribuições de Bakhtin e Freire. Partindo do pressuposto que avaliação e currículo estão intimamente ligados o professor, através do exercício da escuta marcada pela alteridade, precisa trazer o que as crianças pronunciam para a construção de uma proposta curricular com sentido e uma avaliação descritiva que não as rotule, mas que sirva na construção de novos caminhos para a sua prática docente. Ainda sobre a transição das etapas, meu desejo é que a escrita desta pesquisa possa trazer novas reflexões sobre o tema e quem sabe criar, através da hibridização de palavras, uma prática de “Educino Fundamental”, onde as práticas de ambas etapas de ensino possam efetivamente apresentar continuidades e entrecruzamentos, sem antecipação dos conteúdos, isto é, apostar no brincar e nas artes como fontes dialógicas para hibridização das práticas.

**Palavras-chave:** Infância, avaliação, currículo, práticas educativas, transição.

## ABSTRACT

DUTRA, ANDRÉA SILVEIRA. **And now, where am I going? The transition from Children Education to Elementary School in Mesquita's - RJ education network, including academic curriculum and evaluation.** 2013. 101p. Thesis (Master's Degree in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Education Institute/Multidisciplinary Institute, Rural Federal University of Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2013.

The present study intends to analyze the pedagogical processes and practices in the transition from Children Education to Elementary School, focusing in the academic curricular relation with the descriptive reports, and vice-versa. According to the National Curricular Policies of Children Education, in this transition the pedagogical proposal must foresee strategies to guarantee the continuity of the learning process and the development of the children, respecting the specific ages and without the anticipation of the contents to be developed during elementary school. In order to notice the continuities or ruptures in this process, this study is developed in a public school in Mesquita/RJ, where the daily practices of a five year old class and the daily practices of this same class in the 1º year of the elementary school were followed, composing the subjects of the research. To compose this study, the methodology adopted were some resources of the ethnographic and qualitative research: field observation, field's diary, documental analysis and open interview. As for theoretical reference, we were based on the contributions of Bakhtin regarding enunciation, carnivalization, exotopy, alterity and excess of vision; and on Freire, with the context of the educative practice as a dialogic action. Assuming that evaluation and academic curriculum are intimately connected, the teacher, through the exercise of listening marked by the alterity, needs to bring what the children pronounce to the construction of a curricular proposal with sense and a descriptive evaluation not that labels them, but useful to the construction of new paths for the instructive practice. Regarding the steps transition, my desire is that the writing of this research may bring new reflections to the theme, who knows create through the hybridization of words a practice of "Educino Fundamental", where the practices of both steps of learning can effectively present continuities and intersections, without the anticipation of contents, which means, to bet in the playing and arts as dialogic sources for the hybridization of the practices.

**Keywords:** Childhood, evaluation, curriculum, educative practices, transition.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Bartolomeu Campos de Queirós.....	51
Quadro 2 – Ruth Rocha.....	54
Quadro 3 – Ziraldo.....	58-59
Quadro 4 – Cecília Meireles.....	62
Quadro 5 – Maurício de Souza.....	66
Quadro 6 – Ana Maria Machado.....	70
Quadro 7 – Sistematização dos elementos curriculares pela quantidade que são mencionados nos registros avaliação.....	72-73

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ANA** Avaliação Nacional de Alfabetização
- ANPED** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa na Educação
- ASQ** Age & Stages Questionnaires
- CEB** Câmara de Educação Básica
- CIEP** Centro Integrado de Educação Pública
- CNE** Conselho Nacional de Educação
- CNTE** Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- DVD** Digital Versatile Disc
- ENADE** Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
- ENEM** Exame Nacional de Ensino Médio
- IDEB** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP** Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
- LDBEN** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** Ministério da Educação
- MIEIB** Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
- PCP** Professor Coordenador Pedagógico
- PNAIC** Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PNE** Plano Nacional de Educação
- PROINFANTIL** Programa de Formação Inicial para Professores em exercício na Educação Infantil
- RCNEI** Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
- SAEB** Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico
- SBT** Sistema Brasileiro de Televisão
- SEB** Secretaria de Educação Básica
- SEMED** Secretaria Municipal de Educação
- TEAR** Trabalho de Excelência sob o aspecto Ambiental e Responsabilidade Social
- UERJ** Universidade do Estado no Rio de Janeiro
- UFRRJ** Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
- UNCME** União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
- UNICEF** Fundo das Nações Unidas para Infância
- ZDP** Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	12
<b>Capítulo I- Avaliação e Currículo: uma relação de “unha e carne”</b>	16
<b>Capítulo II – O Contexto da Prática: relatos de uma unidade escolar</b>	34
<b>Capítulo III – Práticas Cotidianas, Registros de Avaliação e suas implicações na produção curricular</b>	49
3.1 Seu olhar melhora o meu: avaliação, currículo e práticas cotidianas em foco	50
3.2 Outras surpresas no caminho: a transição da prática para o registro escrito	76
<b>Capítulo IV – E agora, eu (autora) fui para onde?</b>	81
4.1 Uma prática educativa que revela indícios dos saberes docente e das crianças	82
4.2 Conhecimentos e saberes: uma leitura através da prática cotidiana	83
<b>É pau, é pedra, é o fim do caminho?</b>	98
Referências	103

## INTRODUÇÃO

Há que dar sentido às coisas para que nos tornemos sujeitos. E para tanto, os cinco sentidos são insuficientes. É necessário somá-los para que tudo se torne substantivo. Há um paladar que acorda o passado; um tato que desperta o amor; um ouvido que escuta o olhar; um perfume que anuncia as estações. Escrever é estar com os sentidos em permanente sentinela. Há que se escrever com o corpo inteiro. (Bartolomeu Campos de Queirós, 2007, p. 41).

Abrir a introdução desta pesquisa com uma citação de Bartolomeu Campos de Queirós é referendar uma ideia que acredito: uma escrita de corpo inteiro. Ao suscitar o “paladar que acorda o passado”, trago minha trajetória profissional e acadêmica, na tentativa de nortear o leitor do lugar que eu falo e escrevo. Para isto utilizei das minhas memórias e vivências que fizeram e fazem parte da minha história para chegar até aqui.

No ano de mil novecentos e noventa e nove iniciei a minha trajetória docente na rede pública no município de Nova Iguaçu através de concurso público. Na Secretaria Municipal de Educação fui lotada na Escola Municipal Governador Roberto Silveira, localizada no bairro de Edson Passos. A minha primeira turma foi a 105, lembro como se fosse hoje a correria entre trabalhar e estudar, pois já cursava Pedagogia na UERJ.

Neste mesmo ano, existia um movimento político para desmembrar Mesquita do município de Nova Iguaçu. No dia 25 de setembro esta ação foi concretizada, nascendo assim o município de Mesquita. Como se tratava de uma nova rede, alguns professores efetivos oriundos de Nova Iguaçu permaneceram e houve abertura de contratos para docência. Após muitas reuniões e debates, fui uma das servidoras que permaneceram na nova rede.

Considero a Escola Municipal Governador Roberto Silveira, com um dos meus “Laboratórios de Aprendizagem”. Nesta escola fui construindo-me enquanto docente. Aprendi com outros profissionais e com os alunos o ofício de ser mestre e entendi na prática o que Paulo Freire queria dizer quando afirmou: “Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre”. E como aprendi e tenho aprendido!

Apostando na ludicidade, recebi um convite da Equipe Diretiva para trabalhar na Sala de Leitura da unidade escolar, pois na época precisavam de uma professora com perfil para fazer rodas de leituras, tendo o livro como um instrumento de encantamento e prazer. Aceitei e tive a oportunidade de trabalhar com várias faixas etárias, desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

Conclui a graduação em dois mil e cinco e ao final deste mesmo ano tivemos uma reunião com a Secretaria Municipal de Educação de Mesquita. O objetivo desta reunião era, através da análise de currículo e formação, organizar os funcionários efetivos oriundos de Nova Iguaçu antes de realizar o primeiro concurso da rede de Mesquita. Nesta reunião fui atendida pela Secretária de Educação, e para minha surpresa fui informada pela mesma que eu era a primeira e única docente efetiva da rede com habilitação, em nível de graduação, específica em Educação Infantil. Surgiu então um convite para atuar como Coordenadora Pedagógica de uma unidade com atendimento na faixa etária de 04 e 05 anos. Aceitei o convite e até cheguei trabalhar um dia nesta unidade, quando me deparei com outra nova surpresa: minha classificação na rede de Duque de Caxias para regente de turma. Procurei a Secretaria Municipal de Educação, a fim de avisar que não poderia mais permanecer na função de Coordenadora, pois a unidade necessitava de um profissional com horário vertical, e com a classificação em Caxias ficaria difícil realizar este tipo de horário. Foi então que apareceu outra surpresa... . A Secretária de Educação convidou-me para fazer parte da Equipe Técnica de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação. Fiquei temerosa no início, mas como estava recém-formada e cheia de “gás” para refletir sobre a infância e após ouvir alguns parceiros de trabalho sobre a importância de participar do processo de uma rede municipal em construção e que era uma boa oportunidade de aprendizagem e experiências, aceitei o convite, onde permaneci até o ano de 2012.

Neste mesmo ano retornei para o meio acadêmico. Participei de um processo seletivo em nível de Mestrado da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e fui aprovada. O pré-projeto da pesquisa abordava a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pois na época tive uma inquietação muito grande sobre o assunto, pois enquanto trabalhei na Secretaria Municipal de Educação como Coordenadora da Equipe Técnica de Educação Infantil, sempre ouvia que na Educação Infantil as crianças não faziam nada, “só brincavam” e chegavam ao Ensino Fundamental sem saber nada. Atualmente atuo como Coordenadora Pedagógica numa unidade escolar que atende 04 turmas de Educação Infantil e 06 turmas de Ensino Fundamental onde

também vivenciei e vivencio situações de transição. A relação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental tem sido temática de discussões no campo de pesquisa e das políticas públicas, pois diante da organização do Ensino Fundamental em nove anos e da obrigatoriedade escolar de 04 a 17 anos no Brasil, a questão da transição possui alguns pontos que precisam de discussão.

Para tal, essa pesquisa que realizei no âmbito do Mestrado, traz uma discussão e análise sobre a transição das duas etapas da Educação Básica, tendo como lócus a prática educativa, avaliação e práticas curriculares. Neste sentido busquei nos relatórios descritivos de acompanhamento individual, autoria do professor, evidências de práticas que implicam na produção curricular e de como avaliação e currículo estão intimamente vinculados nas práticas educativas. O campo desta discussão foi a Baixada Fluminense, especificamente o município de Mesquita, onde observei as práticas educativas de duas professoras durante dois semestres (um semestre com a professora de Educação Infantil e outro semestre com a professora do Ensino Fundamental).

A composição da base teórica que fomentou a discussão e reflexão desta pesquisa apoiou-se nas ideias de Freire, Bakhtin e Motta. No “tato” de uma prática educativa que “desperta amor”, encontrei acalento nas ideias freirianas sobre a educação como ato de amorosidade e a sua posição crítica sobre a educação bancária, onde os educandos não são “contas bancárias” para receberem bimestralmente depósitos de conhecimento e no final de cada bimestre tirar um extrato bancário, através de instrumentos avaliativos, a fim de verificar o valor que a “conta” possui. Nesta perspectiva e pesquisa, considerei a amorosidade como um dos primordiais no trabalho docente, pois sem esse elemento a prática educativa torna-se uma ação mecânica e burocrática. Para Freire (2009) a amorosidade também é gerada na prática educativa e quando o docente possui um “ouvido” que escuta, não apenas para “dar voz” as crianças, mas ouvi-las numa escuta marcada pelo afeto e diálogo, a amorosidade acontece. É neste sentido de escuta, marcada pela alteridade, que convidei Bakhtin para esta conversa, que além de ter contribuído com o conceito de alteridade, trouxe outros como enunciação, assinatura, exotopia, excludente de visão, acabamento, destinatário e carnavalização. A menção da palavra carnavalização despertou a necessidade em explicar o leitor que a estrutura desta dissertação sofreu este processo, pois não senti o desejo em escrever um capítulo específico para explicar cada conceito utilizado na mesma, ou seja, subverti a ordem do “rigor acadêmico” sem deixar o compromisso com a ciência, pois os mesmos aparecem, quando necessário, no corpo da escrita. Nesta

conversa também não faltou os estudos de Motta sobre transição com suas ricas contribuições sobre o assunto.

Sobre o “perfume que anuncia as estações” como revelou a epígrafe desta introdução, esta pesquisa foi dividida em quatro “perfumes”, digo, capítulos. No primeiro capítulo apresentei como título “Avaliação e Currículo: uma relação de “unha e carne”.” A escrita deste capítulo apresentou a relação de avaliação e currículo, tendo como pano de fundo os textos escritos direcionados aos profissionais que atuam tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental. “O Contexto da Prática: relatos de uma unidade escolar” caracterizou o segundo capítulo, onde alinharei os aspectos metodológicos da pesquisa com as vivências e de como as relações de avaliação e currículo afetam o contexto escolar. A fim de trazer notas reflexivas sobre a transição de Educação Infantil para o Ensino Fundamental, também abordei neste capítulo este tema. O terceiro capítulo ganhou como título “Prática cotidianas, registros de avaliação e suas implicações na produção Curricular”. Neste capítulo busquei perceber a relação dos relatórios descritivos de avaliação, autoria dos professores regente da turma observada, com as propostas dos documentos norteadores que subsidiam a política de avaliação e currículo e principalmente perceber, por meio dos registros do diário de campo das observações realizadas, as influências e os efeitos desses registros avaliativos na reconfiguração da prática educativa e na produção curricular. O quarto capítulo “E agora, eu (a autora) fui pra onde?”, desvelei os novos rumos da pesquisa e através do exercício da alteridade defendi uma educação dialógica onde o educador acolhe e compreende as ideias das crianças. Neste sentido sinalizei, através das práticas educativas, os saberes presentes na concepção de educação e crianças, pois delas também dependem o fazer pedagógico e as relações desenvolvidas no cotidiano escolar.

Então convido o leitor a entrar nessas linhas e a partir das ideias elencadas construir novos conhecimentos e sentidos sobre a temática abordada.

## CAPÍTULO I

### AVALIAÇÃO E CURRÍCULO: UMA RELAÇÃO DE “UNHA E CARNE”.

“Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra.

— Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? – pergunta Kublai Khan.

— A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra – responde Marco -, mas pela curva do arco que as formam.

Kublai Khan permanece em silêncio refletindo. Depois acrescenta:

— Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.

Polo responde:

— Sem pedras o arco não existe.”

(Ítalo Calvino, p. 35)

Neste capítulo assumo a personificação de Marco, descrevendo pedra por pedra, a relação da avaliação com o currículo. São essas pedras que formam o arco de análise desta pesquisa sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na rede de Mesquita, município da Baixada Fluminense. Nesta transição trago como pano de fundo a discussão das práticas avaliativas e suas implicações na produção curricular, porém antes de apresentar os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, apresento para a discussão inicial a relação entre avaliação e currículo.

“Unha e carne” é uma expressão popular utilizada para indicar intimidade ou algo que é inseparável. Além de ser uma expressão metafórica, ela traduz a relação entre currículo e avaliação no processo de aprendizagem, pois acredito que os dois estão atrelados nas práticas educativas. No sentido de que a proposta educativa apresenta como vínculo o resultado de um processo avaliativo. Quando defino um objetivo para uma determinada prática educativa, e durante o processo de construção e interação com as crianças reoriento novos rumos, foi o olhar avaliativo que reorganizou o norte das ações e avaliar também é um momento de decisão. Trago como exemplo meu exame de qualificação do projeto de mestrado, no diálogo com a banca de qualificação, foi diagnosticado que o texto produzido para qualificar o projeto, apresentou uma dicotomia entre avaliação e currículo e que o meu olhar nas observações do campo revelava mais sobre as práticas educativas do que as interações das crianças. Afetada por essa informação, reavaliei a escrita e tomei novos rumos, criando um capítulo para articular avaliação e currículo e outros focados nas práticas docentes observadas.



A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN 9394/96, sinaliza que, na Educação Infantil, a relação entre o cuidar e o educar é de indissociabilidade, percebo o mesmo na articulação entre avaliação e currículo. Para aprofundar esta questão veremos a seguir algumas definições sobre avaliação, onde através das mesmas perceberemos a ligação intrínseca desta com a questão curricular.

Segundo Villas Boas (2011), a expressão *práticas avaliativas* não se reduz apenas a técnicas, procedimentos ou instrumentos. Tais práticas apresentam um significado mais amplo, envolvendo os procedimentos formais e informais. Os procedimentos formais são os planejados com o intuito de informar os estudantes, que por meio deles, estão sendo avaliados. Os procedimentos informais são aqueles que ocorrem pelo intermédio da interação do professor com os estudantes e dos próprios estudantes. Nesta perspectiva a avaliação acontece em todos os momentos e espaços escolares, com um caráter formativo, o que a autora denomina de avaliação formativa, a fim de promover as aprendizagens. Em suas palavras:

Avaliação formativa é a que usa todas as informações disponíveis sobre o aluno para assegurar sua aprendizagem. A interação entre professor e aluno durante todo um período ou curso é um processo muito rico, oferecendo oportunidade para que se obtenham vários dados. Cabe ao professor estar atento para identificá-los, registrá-los e usá-los em benefício da aprendizagem. (p.36).

Refletindo a partir da definição de Villas Boas (2011), percebo a ligação com a questão curricular através do planejamento e da interação entre o aluno e o professor. O currículo deve elencar aquilo que faz sentido para o aluno, onde o mesmo não seja apenas um bloco de conteúdos para cumprir o programa letivo.

Para tecer relações com a questão curricular, utilizo as vozes de Lopes e Macedo (2011), que afirmam que o currículo é uma prática discursiva que envolve exercício de poder, prática de significação, de atribuição e enunciação de sentidos, de forma que, “seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que apenas tenta direcionar o leitor, mas que o faz parcialmente” (p.42). Esta ideia de currículo também reflete o caráter das práticas avaliativas, pois a avaliação também é um direcionamento.

Ainda na perspectiva da indissociabilidade de avaliação e currículo, trago a contribuição de Hoffmann (2009). Segundo a autora, uma avaliação que se resume à decisão de enunciar dados que referendam a promoção e retenção de alunos não é o caminho para um ensino de qualidade. Para uma avaliação mediadora é necessário focar na criança, conhecê-la, sem limites preestabelecidos para padronização dos pontos de chegada. A grande questão é: por que um aluno não aprende? Para esta resposta temos

alguns discursos como a teoria da “culpabilização”. A culpa é do aluno que não presta atenção na aula. A culpa é do professor que não ensinou direito. A culpa é da família que está sempre ausente. Deixando de lado esta teoria, a autora revela que um dos princípios para tentar responder este questionamento é entender que a criança constrói seu conhecimento através da interação com o meio em que vive.

A prática mediadora de avaliação oportuniza aos alunos momentos para expressar suas ideias através de situações desencadeadoras, realizar várias tarefas individuais, investigando para entender as respostas apresentadas pelos estudantes; propõe ainda que se façam comentários sobre as tarefas dos alunos ao invés atribuir pontos ou escrever certo/errado e fazer do registro de avaliação um instrumento de anotações a fim de acompanhar o processo de construção de conhecimento do aluno.

O professor precisa analisar teoricamente as várias manifestações dos alunos em situação de aprendizagem (verbais, escritas ou outras produções) para acompanhar as hipóteses que vêm formulando a respeito de determinados assuntos. Nesta análise não se trata apenas aceitar plenamente a solução equivocada apresentada pelo aluno, mas é preciso registrar o erro a fim de desafiar o aluno a pensar sobre a hipótese criada e a forma que pensou para chegar naquela resposta. Assim o próprio aluno revisa e reorganiza suas ideias.

Os relatórios de avaliação são registros da ação desenvolvida pelo professor, refletindo um acompanhamento construído ao longo do processo de aprendizagem, para isto é necessário prestar atenção nas manifestações dos alunos (orais e escritas). Os relatórios devem expressar avanços, conquistas, descobertas dos alunos, relatando o processo vivido em seu desenvolvimento.

A temática da avaliação mediadora vem crescendo e ganhando espaço na educação como o ato provocador de uma reestruturação curricular. Hoffmann (2009) faz um alerta sobre a dicotomia da avaliação na escola e da avaliação no nosso dia a dia. Na escola existe tempo programado com o cunho de obrigatoriedade caracterizando-a como um evento descontextualizado, apartado da vida cotidiana. A avaliação em nossos atos diários significa refletir para mudar ou para tentar melhorar nossas vidas. Este também deveria ser o sentido da avaliação escolar, ou seja, buscar aprimorar a prática educativa almejando que o aluno possa ir além e não apenas ganhar rótulos através de medidas e notas.

Quanto à questão curricular, também precisamos pensar no que a escola efetivamente tem priorizado. A cada bimestre, trimestre ou semestre que se passa, o

conteúdo programático dialoga com as questões da comunidade ou de interesses que o aluno possui? Avaliação e currículo devem ser práticas que levam em consideração o educando, sua trajetória escolar e humana. A avaliação mediadora parte do princípio de conhecer a criança sem o exercício de padronização, a construção curricular também, pois quando conhecemos e interagimos com as crianças, os critérios para construção dos eixos curriculares, não elencamos “conteúdos padronizados”.

Ainda nesse viés de avaliação e currículo, salta da minha memória uma reflexão bakhtiniana sobre assinatura. Segundo o autor, a assinatura é um posicionamento para o qual não há alibi. A assinatura é um compromisso, um ato responsivo. É a partir do que assinamos que encontramos a possibilidade da crítica, dos confrontos ideológicos, da polifonia e da discursividade. Como a relação da avaliação e currículo está em voga, busquei também nas “assinaturas” os discursos considerados como oficiais sobre a temática, a fim de trazer mais elementos nesta análise. Esses discursos são a assinatura e o posicionamento de orientações curriculares que servem de consulta para nortear as práticas cotidianas nas escolas, formando assim a arena de políticas educacionais.

Os discursos dizem o que pode ser dito e pensado, mas também quem pode falar, quando, onde e com que autoridade. Bakhtin (2006) revela este pensamento quando afirma que a palavra se dirige a um TU, sendo assim os textos tem um “TU” a qual se direcionam. Entrelaçando com as ideias de Mainardes (2007), cabe destacar que este TU, não é apenas um mero receptor:

Esta concepção pressupõe a análise de textos e dos seus contextos de produção e também considera os leitores não como leitores ingênuos ou recipientes vazios, mas como sujeitos históricos que recebem e interpretam os textos de diferentes formas. Ball reconhece que os textos contêm significados divergentes, contradições e omissões e que “a pluralidade de leitores deve necessariamente produzir uma pluralidade de leituras” (CODD, apud BALL, 1994a, p.16). Entretanto, isso não significa que é possível qualquer interpretação. (p.37)

Os leitores recebem e interpretam os textos de diferentes formas. Voltando para perspectiva de Bakhtin (2006) a palavra procede de alguém e se dirige a alguém, servindo de expressão de um em relação ao outro. Partindo deste pressuposto, temos então o seguinte conceito de enunciação:

(...) é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor

abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado. (p.114, grifo do autor).

Esse conceito é essencial para o entendimento dos textos escritos que serão elencados neste estudo, pois estes são dirigidos a interlocutores específicos ou um determinado auditório social<sup>1</sup>. Neste caso, os textos são dirigidos aos profissionais que atuam com a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Minha escolha para esta pesquisa são os seguintes documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), o texto preliminar Educação Infantil: subsídios para construção de uma proposta de avaliação (SEB/MEC, 2012) produzido pelo Grupo de Trabalho de Avaliação sob a consultoria da Professora Sandra Zákia, o documento Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica (2009), Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (2007) e Indagações sobre Currículo produzido por Cláudia Oliveira Fernandes e Luiz Carlos Freitas (2007), as Pré-orientações curriculares da rede de Mesquita de Educação Infantil e os Primeiros Anos do Ensino Fundamental. Antes de apresentar os textos escolhidos, ressalto que o critério desta escolha foi devido à facilidade de acesso, circulação e, principalmente, por serem publicações oficiais recentes sobre o assunto estudado.

O entendimento de currículo explicitado nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2009) está vinculado à concepção de criança que atravessa o texto, nele a criança é vista como um sujeito histórico e de direitos, que através da interação constrói sua identidade pessoal e coletiva, produzindo cultura. O currículo seria, então o:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 e 5 anos de idade. (p.12)

As práticas pedagógicas devem estar pautadas nas interações e brincadeiras. Em relação à avaliação, o documento sinaliza que as instituições de Educação Infantil devem criar os instrumentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e do desenvolvimento das crianças. Para este fim, encontramos algumas sugestões como observação das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano, a utilização de

---

<sup>1</sup> Toda enunciação relaciona-se com um conteúdo interior e com a expressão exterior, caracterizado pelo fato de que o signo que parte de um sujeito e se dirige a outro. Essas relações se configuram a partir de um horizonte social envolvido na expressão. O horizonte social norteia os valores construídos na interação, caracterizando o espaço e o tempo da enunciação.

registros diversificados realizados pelas crianças e pelos adultos (fotografias, desenhos, relatórios, etc.), continuidade dos processos de aprendizagem nos momentos de transição, a não retenção das crianças e documentação para ciência dos responsáveis sobre o desenvolvimento da criança. Neste texto, a relação da avaliação e currículo se estabelece através do acompanhamento do trabalho pedagógico e este acompanhamento provoca alterações nas questões curriculares.

Quanto ao texto *Educação Infantil: subsídios para construção de uma proposta de avaliação* (2012), de acordo com a Portaria nº 1.747, 16 de dezembro de 2011, seu processo de construção se deu a partir da instituição de um Grupo de Trabalho de Avaliação na Educação Infantil. Este grupo, formado por diversos órgãos e entidades governamentais e não governamentais, tinha a atribuição de propor uma Política Nacional de Avaliação da Educação Infantil. Desta discussão surgiu o texto “Educação Infantil: subsídios para a construção de uma proposta de avaliação”, que veremos a seguir.

Disponível no site do Ministério da Educação e Cultura<sup>2</sup> (MEC), o documento apresenta inicialmente uma discussão sobre concepções de infância, criança e Educação Infantil. Considera as crianças como seres históricos e sociais que estabelecem interações com outras crianças e adultos, compreendendo as mesmas como co-construtoras da sociedade. O documento cita, na íntegra, o quinto artigo das *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil* da Resolução CNE/CEB nº 5 (2009), que define os espaços de Educação Infantil como não domésticos constituindo-se em estabelecimentos educacionais públicos ou privados, educando e cuidando de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino. O artigo quarto destaca a criança como o centro do planejamento curricular.

Em segundo plano o documento apresenta referências para a avaliação da Educação Infantil. Como base para este debate, traz a noção de qualidade, pois avaliação remete a julgamento de valor através de critérios que são estabelecidos a partir de uma dada noção de qualidade por parte de quem faz o julgamento. Este modelo de avaliação escolhido está articulado com os objetivos que se quer alcançar.

---

<sup>2</sup> Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859), acesso em 16/06/2013.

Neste sentido é necessário ter coerência entre avaliação e finalidades da Educação Infantil, mais um elemento para perceber o que entrelace de avaliação e currículo.

Para atingir a meta, sinalizada também no *Plano Nacional de Educação – PNE (2011-2020)*, sobre a universalização de 4 e 5 anos na Educação Infantil, uma das estratégias citadas abarca a questão da avaliação, que deverá ser realizada a cada dois anos, com base nos parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir à infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes. O documento ainda faz uma crítica à iniciativa da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República em colocar em debate nacional o uso do Age & Stages Questionnaires (ASQ), para avaliação do desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Desenvolvido nos Estados Unidos, em 1997, é um instrumento para aquilatar o desenvolvimento da criança, através de cinco domínios: comunicação; coordenação motora ampla; coordenação motora fina, resolução de problemas e pessoal/social. Em 2010, este instrumento foi aplicado na rede municipal do Rio de Janeiro. Pesquisadores, especialistas, professores, por meio de cartas e atos de repúdio, expressaram sua insatisfação com o instrumento, pois temos no Brasil uma política nacional de diretrizes e princípios consolidada para Educação Infantil. Para confirmar esta premissa o Seminário Nacional sobre o Monitoramento do Uso dos *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (2009)*<sup>3</sup>, realizado em setembro de 2011, tratou o assunto da seguinte forma:

A avaliação da Educação Infantil deve pautar-se na construção de um instrumento nacional com o objetivo de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos e acessibilidade empregados na creche e na pré-escola (...). Não cabe instrumento, estratégia ou metodologia de avaliação da criança (...), porque esses partem de pressupostos de que todos se desenvolvem da mesma maneira, no mesmo ritmo, e porque o seu uso não considera a diversidade cultural e social em que os indivíduos se desenvolvem. Além disso, a utilização de tais instrumentos em ambiente educacionais traz grande risco de rotulação e estigmatização das crianças que “não se saem bem”, atribuindo – se à criança o fracasso e desviando-se o foco das práticas pedagógicas e das interações, essas sim importantíssima para a promoção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças”.

Enquanto escrevo algumas ideias se soltam e criam forças para serem pronunciadas. Surge o questionamento: não seria o mesmo caso para se (re) pensar as ações de avaliação nacional para o Ensino Fundamental, onde já acontecem a Provinha

---

<sup>3</sup> Este Seminário contou com a presença da CNTE, MIEIB, UNDIME, INEP, ANPED, UNCME e UNICEF.

Brasil e a Prova Brasil<sup>4</sup>? No Ensino Fundamental a criança também não deveria ser “rotulada” como a que não aprende. Enquanto na Educação Infantil as avaliações externas são duramente criticadas, no Ensino Fundamental elas encontram alento, pois a avaliação em larga escala, defendida pelos organismos internacionais e alinhada a uma ideia de que tipo de sujeito deve ser formado pela escola, encontra eco nas produções dos documentos norteadores para práticas educativas direcionadas ao Ensino Fundamental. Uma relação um tanto contraditória! O que não serve para uma etapa de ensino, também não deveria servir para a outra.

De acordo com a sistemática de avaliação, é um dever dos gestores públicos e um direito da sociedade, realizar avaliação das políticas públicas voltadas para a infância para promoção de qualidade na educação. Assumir a avaliação não como uma atividade pontual, mas sim processual, que produza informações, análise, julgamento e decisões que apontem continuidade ou reformulações de políticas e programas. Com esta finalidade assume-se então uma proposta de avaliação construída com a participação de diversas instâncias e segmentos envolvidos com a Educação Infantil, dando um caráter democrático ao ato de avaliar. A avaliação então é concebida como:

Um processo de compreensão da realidade estudada, com o fim de subsidiar a tomada de decisões quanto ao direcionamento das intervenções. Como tal, a avaliação compreende a descrição, a interpretação e o julgamento das diretrizes e ações desenvolvidas, a partir que orientam a estrutura do processo avaliativo e dão coerência às atividades deste processo. (Souza e Sá Brito, 1897, p.19).

Nesse enfoque, falar de avaliação é tecer observações e registros contextualizados, tomando a criança como um sujeito histórico-cultural e participante deste processo. Esses registros podem ser variados, não como um ato formal de teste e atribuição de notas, que bloqueiam a manifestação livre e espontânea da criança, mas como revela o próprio documento:

a escrita, a gravação de falas, diálogos, fotografias, vídeos, os trabalhos das crianças etc. As professoras anotam, por exemplo, o que observam, as impressões e ideias que têm sobre acontecimentos, descrevem o envolvimento das crianças nas atividades, as iniciativas, as interações entre as crianças etc. E usam esses registros para refletir e tirar conclusões visando aperfeiçoar a prática pedagógica (...). A avaliação será sempre da criança em

---

<sup>4</sup> A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e a outra no término do ano letivo. A Prova Brasil é uma avaliação externa para aplicação nas turmas de 5º e 9º anos de escolaridade e no terceiro ano do Ensino Médio. Essas informações foram retiradas do site <http://provinhabrasil.inep.gov.br>, acesso em 16/06/2013 e [portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=210&Itemid=324](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=210&Itemid=324) acessado em 02/02/2014.

relação a si mesma e não comparativamente com as outras crianças. (p.20 e 21).

A questão curricular, apesar de não mencionada nitidamente no documento, está presente quando mais uma vez a avaliação é tida como um instrumento de aperfeiçoamento da prática pedagógica e, com foco nas vivências e interações das crianças, o currículo escolar precisa contemplar situações onde esses aspectos também sejam contemplados.

No documento *Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica (2009)*, o conceito de currículo remete as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades dos estudantes, correspondendo ao conjunto de esforços pedagógicos promovidos na escola, com o propósito de organizar e tornar efetivo o processo educativo. No caso da Educação Infantil o currículo é visto como “conjunto de experiências culturais nas quais se articulam os saberes da experiência, da prática (fruto das vivências das crianças) e os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural na perspectiva da formação humana” (p.10). Neste processo a linguagem e a brincadeira são elementos articuladores entre os saberes e os conhecimentos. As estratégias de avaliação devem ser pautadas em múltiplos registros feitos pelos adultos e pelas crianças e na observação crítica e criativa das interações do cotidiano. No que se refere ao Ensino Fundamental o currículo corresponde às experiências vividas pelos estudantes, nas quais se articulam os saberes que os estudantes possuem através de suas vivências e convivência em suas comunidades com os saberes sistematizados pela escola, para isto é necessário ter clareza do que se espera do aluno e apostar em práticas pedagógicas comprometidas com a justiça, liberdade, solidariedade, respeito e conhecimento dos seus direitos e deveres. O currículo deverá ser pautado no trabalho compartilhado, a relevância dos conhecimentos a serem selecionados para o desenvolvimento de habilidades intelectuais, sociais e afetivas e a necessidade de organizar os conteúdos de forma integrada. Atendendo às especificidades do desenvolvimento infantil, a avaliação será realizada em procedimentos de observação e registro das atividades dos alunos, seguidos de um acompanhamento contínuo e quando necessário servir de revisão para as abordagens adotadas, apresentando assim um caráter formativo. No tocante do vínculo entre avaliação e currículo destaco as estratégias elaboradas a fim de atender às



especificidades curriculares citadas neste documento e mais uma vez a avaliação aparece como um caráter de reformulação das práticas cotidianas.

O texto intitulado *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (2007)* é mais um documento afirmando as crianças como sujeitos, reconhecendo suas especificidades, seu poder de imaginação, fantasia e criação. Crianças como detentora de direitos e que (re) produzem cultura. Em relação à transição a Educação Infantil e Ensino Fundamental são frequentemente separados, porém do ponto de vista da criança não há fragmentação. Como sujeito de direitos, o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, recomenda ainda, que se lide com as crianças como crianças e não apenas como estudantes. Outra questão, no que concerne às práticas educativas, é a sinalização sobre a estética dos espaços escolares e as relações que se estabelecem revelando o que se pensa sobre criança e educação.

Ao abordar a avaliação, o documento salienta que o professor investe e foca na dimensão cognitiva do desenvolvimento, deixando de lado a questão da afetividade ou vice-versa. Na perspectiva tradicional de ensino, as práticas avaliativas tem se constituído como práticas de exclusão. Avalia-se para medir a aprendizagem e classificá-los como aptos ou não a prosseguir os estudos. Andando na contramão desta concepção temos a avaliação numa perspectiva formativa reguladora:

a avaliação deve reconhecer as diferentes trajetórias de vida dos estudantes e, para isso, é preciso flexibilizar os objetivos, os conteúdos, as formas de ensinar e de avaliar; em outras palavras, contextualizar e recriar o currículo. É necessário dominar o que se ensina e saber qual é a relevância social e cognitiva do ensinado para definir o que vai se tornar material a ser avaliado. (p.101).

De acordo com este pensamento, mais uma vez a relação de “unha e carne” entre avaliação e currículo está em pauta. Avaliar para recriar o currículo e para nortear o caminho da aprendizagem.

As *Indagações sobre Currículo (2007)* elaboradas pelo MEC é um texto que procura promover uma discussão com as unidades escolares e Secretarias de Educação sobre a concepção de currículo e seus desdobramentos. Foram elaborados cinco cadernos com os seguintes eixos: Currículo e Desenvolvimento Humano, Educandos e Educadores: seus Direitos e Currículo; Currículo, Conhecimento e Cultura; Diversidade e Currículo; Currículo e Avaliação.

O que interessa neste momento é abordar o eixo Currículo e Avaliação. O texto deste eixo norteador revela que reorientar os processos e critérios de avaliação, implica

também na reorientação e organização curricular. Nesta reflexão é necessário superar a avaliação com uma função sentenciadora para que o estudante tenha o direito de um percurso contínuo da aprendizagem e desenvolvimento humano, assim, é necessário estimular o exercício da autoavaliação tanto do grupo, quanto do professor.

O documento elenca três abordagens de avaliação: avaliação da aprendizagem dos estudantes, avaliação da instituição e avaliação do sistema escolar. Essas abordagens não são isoladas, mas estão sempre em movimento de trocas. Avaliação é processual e neste processo temos que atentar para uma contradição que tem acontecido na educação: o discurso docente expressa muito bem o como devemos proceder no processo de avaliação, de forma a não medir ou mensurar os resultados, porém nas práticas a lógica da avaliação é classificatória e seletiva através da cultura meritocrática, inclusive as avaliações externas também lançam deste artifício quando atrelam os bons resultados a bônus ou prêmios para os docentes. A relação faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço, fica bastante nítida. Avaliar, tanto no discurso quanto na prática, deveria ser uma atividade para orientar o futuro e implica na formulação de objetivos, da definição de conteúdos e métodos, como diz o próprio documento:

incluir outras ações que implicam na própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos, entre outros. A avaliação, portanto, sendo parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras. Quando a avaliação acontece ao longo do processo, com o objetivo de reorientá-lo, recebe o nome de avaliação formativa e quando ocorre ao final do processo, com a finalidade de apreciar o resultado deste, recebe o nome de avaliação somativa. (2007, p.20)

A ótica de avaliar é influenciada pela concepção de educação. Se tivermos uma visão tradicional e meritocrática de ensino, avaliar significa medir, classificar e excluir. Se acreditarmos no princípio de que todas as crianças são capazes de aprender e que as ações educativas precisam ser planejadas para os múltiplos caminhos de aprendizagem, visto que os estudantes aprendem de diversas formas, em tempos heterogêneos com diferentes vivências pessoais e experiências anteriores, o papel da avaliação é de auxiliar professores e estudantes a compreenderem seus processos de ensinar e aprender. Esses princípios fazem parte de uma avaliação formativa.

Outro espaço de avaliação fora da sala de aula são os sistemas de avaliações nacionais como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional de Desempenho do

Estudante (ENADE) que passaram a ser implementados no Brasil nos anos 90. Essas avaliações têm a função de traçar - para professores, pesquisadores e para a sociedade - um panorama da situação da educação no país, em seus diversos níveis de ensino com propósito de subsidiar políticas para a construção de uma escola com melhor qualidade, porém é importante registrar a presença do Banco Mundial na definição do contexto ideológico dessas políticas educativas, cujos critérios para a concessão de empréstimos e as orientações gerais, se dão com a prevalência da lógica financeira sobre a social. Essas avaliações externas também têm refletido na questão curricular, pois devido à cobrança e a corrida para elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica<sup>5</sup> (IDEB), escolas têm construído suas bases curriculares de acordo com as questões que constam nas provas, realizam exames simulados, através de provas anteriores, a fim de elevar o índice de desenvolvimento.

Com o objetivo de estabelecer também as relações entre avaliação e currículo nos textos discursivos que circulam na cidade de Mesquita destaco o que a rede tem produzido até o presente momento sobre os mesmos.

Situada na Baixada Fluminense a cidade de Mesquita, considerada como a cidade “caçula” do Estado do Rio de Janeiro, foi criada em 25 de setembro de 1999. No início da emancipação, Mesquita apresentava 10 unidades escolares. Atualmente a Rede Municipal possui 36 unidades escolares.

Em 2006 foi realizado o primeiro concurso nesse Município com um edital contendo áreas específicas para atuação docente: Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais) e Educação Especial. O edital não exigiu formação específica para essas áreas de atuação, porém, ainda assim, considero que essa forma de oferecer as vagas ajudou a equilibrar a rotatividade de docentes da rede no atendimento às crianças, possibilitando a construção de uma política de formação continuada específica e evolutiva para cada área de atuação. O segundo concurso, com o mesmo formato do primeiro, foi realizado em 2010 apresentando um diferencial: a exigência de formação específica para cada área.

---

<sup>5</sup> Criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) é uma iniciativa para reunir num só indicador dois conceitos para qualidade de educação: fluxo escolar e média de desempenho na avaliação, a fim de traçar metas para a qualidade educacional dos sistemas de ensino. A média desse desempenho é calculada a partir dos dados de aprovação lançados no Censo Escolar e nas médias de desempenho obtidas na Prova Brasil.

A Coordenação da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação vem desenvolvendo as orientações curriculares para esta etapa de ensino, desde 2007. A elaboração da escrita é realizada nos encontros com os professores, coordenadores pedagógicos, professores e auxiliares de Creches e ainda se encontra em andamento. Nestes encontros também tivemos a contribuição de pesquisadores de universidades que atuam na área da Educação Infantil.

Nos espaços de discussões sobre a infância, percebemos a importância de proporcionar a visibilidade a respeito da função da Educação Infantil, que não tem como objetivo “preparar” as crianças para o Ensino Fundamental, ou ainda, no caso da Creche, servir como um espaço de “guarda”. Como espaços de formação continuada à rede ainda conta com os Centros de Estudos, previamente agendados no calendário letivo, realizados nas unidades escolares a fim de aprofundar questões pertinentes à educação.

As três últimas jornadas pedagógicas da rede apresentaram a construção do currículo como temática. Nestes eventos, cada segmento teve o seu dia para discussão, com a presença dos docentes, Equipe Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e palestrantes convidados. Em 2009 a rede vivenciou a temática “Currículo em Mesquita: uma escrita a muitas mãos”. Na Educação Infantil tivemos uma discussão sobre o que é visível e invisível nas práticas cotidianas, uma análise realizada através da fotografia conduzida pela Professora Doutora Rita Frangella da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O registro fotográfico das práticas educativas foi solicitado anteriormente aos professores pela Coordenação de Educação Infantil. No Ensino Fundamental tivemos a presença do grupo de pesquisa da Professora Doutora Inês Barbosa, também da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, para que o grupo fomentasse o debate a respeito da questão curricular com os professores e realizasse a sistematização das ideias discutidas, porém a processo para firmar a assessoria do grupo não prosperou. No ano de 2010 tivemos o tema “Currículo e Diversidade”. Com a duração de dois dias. Na Educação Infantil aconteceu a troca de saberes com a temática *O que rola na rede*. A ideia era de que cada unidade escolar relatasse suas práticas educativas, o que favoreceria o sentimento de pertencimento à rede. O segundo dia foi marcado pela presença do Grupo TEAR, quando ocorreram várias oficinas de Artes Integradas. No Ensino Fundamental o processo teve o mesmo formato, porém as oficinas foram ministradas pelos professores da rede.

Em 2011 a temática da jornada girou em torno da “Música e Avaliação: Currículo em questão”. Para abertura da jornada contamos com a presença de Vitor Paro que trouxe algumas reflexões sobre avaliação e, no segundo dia, um encontro coletivo, pois estavam reunidos os professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental. O formato deste encontro foram palestras sobre Música na Escola seguidas de debate.

No ano de 2012 a temática que fomentou a jornada foi “Avaliação na perspectiva da inclusão”. A questão da avaliação foi temática de Centros de Estudos, com o objetivo de intensificar a discussão. A rede apontou como objetivo desta jornada o entendimento da avaliação como parte integrante do processo pedagógico, articulada ao currículo com vistas à promoção das aprendizagens necessárias e significativas ao educando, avançando na construção de uma proposta que tenha como eixo a avaliação formativa, entendendo que a escola é um lugar de ensino e aprendizagens e que todos podem e devem aprender. A jornada teve como Conferência de Abertura a temática Avaliação na Perspectiva de Inclusão, com a Dr<sup>a</sup> Viviane Mosé. Na Educação Infantil tivemos a presença da Professora Doutora Adrienne Ôgeda e no Ensino Fundamental do Professor Doutor Ivanildo Amaro de Araújo. Os encontros foram com palestras seguidas de grupos de trabalho, a fim de elaborar propostas para a normatização do sistema de avaliação da rede.

Neste contexto a construção das Pré-Orientações Curriculares da rede de Mesquita, que se encontra em andamento, aconteceu em espaços coletivizados, com a presença dos profissionais que atuam na educação (professores, auxiliares de Creche, gestores, supervisores escolares, orientadores educacionais e coordenações técnicas da SEMED) e um desses espaços utilizados pela rede foi a Jornada Pedagógica. Cabe destacar que o termo “Pré-Orientações” não é uma expressão criada por mim, mas foi à nomenclatura criada pela Secretaria Municipal de Educação para sinalizar aos profissionais da rede que a escrita da proposta curricular ainda estava em discussão. Na aula inaugural do ano letivo de 2012, foram distribuídas (através de uma mídia) as Pré-Orientações Curriculares da Rede.

Percebemos nestes encontros uma tentativa de ação coletiva para construção dos rumos das propostas educativas, com a presença dos profissionais que atuam na educação (professores, auxiliares de Creche, gestores, supervisores escolares, orientadores educacionais e coordenações técnicas da SEMED), porém, com a mudança no pleito eleitoral, novos rumos foram traçados.

Em 2013 começamos o ano com um novo governo na Prefeitura de Mesquita, mudanças que provocaram a substituição da Secretária de Educação e de componentes que formavam as Equipes e Gerências. Na aula inaugural deste ano, a nova Subsecretária, também professora da rede, sinalizou que a principal meta seria legitimar a questão curricular da rede, pois até então Mesquita não possuía um documento oficial que fizesse o norteamento das práticas nas unidades escolares. Trago aqui uma preocupação com a questão das “descontinuidades” nas trocas de governo. A rede vem discutindo Currículo e Avaliação desde 2007 e ainda não existem práticas legitimadas? Onde foram parar as discussões e reflexões desenvolvidas? O que as escolas têm feito até agora? Isso não é legítimo? Não é meu objetivo polemizar ou dizer quem está certo ou errado, mas não podia deixar de mencionar este contexto nesta escrita, uma vez que, como sujeito participante dessa história, me preocupei profundamente com a noção de que “a história começa quando entram nela...” (KRAMER e NUNES, 2007, p. 447). Cabe destacar que na Jornada Pedagógica de 2013, as escolas tiveram um dia de discussão para organização do Marco Filosófico e está previsto para 2014, “novamente” a questão curricular.

Como dito anteriormente, independente de governos, a questão de avaliação e currículo vem sendo discutida desde 2007 e são essas reflexões que destaco nesta pesquisa. Como o foco é a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental farei uma explanação dos registros curriculares existentes na rede de Mesquita sobre os mesmos.

As Pré-Orientações Curriculares de Educação Infantil, nomenclatura criada pela Secretaria Municipal de Educação, apresenta na capa uma citação de Kramer:

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta pedagógica contém uma aposta. (2001, p. 171)

Nessa aposta de construção encontrei um sumário com a organização da escrita:

- I – Apresentação (em construção);
- II – Introdução;
- III – Proposta Curricular
  - a. Função da Educação Infantil, seu tempo, suas mudanças.
  - b. Quem são nossos alunos?
  - c. O brincar;
  - d. O letramento na Educação Infantil;

e. Sexualidade e Educação Infantil;

f. Inclusão.

IV – Eixos Norteadores

a. Objetivos Gerais da Educação Infantil;

b. Crianças de 0 a 3 anos

c. Crianças de 4 e 5 anos

V- A avaliação em Educação Infantil

VI – Bibliografia.

No texto o papel da criança é apresentado como agente transformador cultural e, diante disso, o objetivo da proposta é: oferecer norteamentos necessários visando o desenvolvimento integral da criança na sua condição de ser histórico, político e cultural. O documento também esclarece a dinâmica da sua elaboração: encontros entre os Gestores e Coordenadores Pedagógicos, que socializavam as ideias discutidas e registros com os professores e auxiliares, através dos Centros de Estudos, a fim de que os profissionais participassem e contribuíssem com essa escrita.

A escrita do eixo “Proposta Curricular”, apresenta um breve histórico sobre a função da Educação Infantil. No questionamento de quem são nossos alunos, mais uma vez é destacada a criança como um sujeito social e histórico, inserida na sociedade de qual partilha uma determinada cultura. O brincar é apresentado como imprescindível na Educação Infantil. Essa premissa é apoiada em três autores: Lev Vigostsky, Henri Wallon e Jean Piaget. No que se refere ao letramento o documento ressalta a importância na utilização de textos que fazem parte das práticas sociais que as crianças participam ao invés de seguir modelos pré-estabelecidos, pois os mesmos não significam construção da linguagem escrita.

Os objetivos gerais da Educação Infantil foram compilados *do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (2002)*, assim também como a matriz curricular para as crianças de Creche (0 a 3 anos) e Pré-Escola (4 e 5 anos), que também estão citadas separadamente. Quanto à avaliação o texto a apresenta como uma ação contínua e processual.

No ano de 2012 a Equipe Técnica de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Mesquita, direcionou para as unidades escolares um ofício com orientações sobre a organização dos registros na rotina de Educação Infantil. Esse mesmo ofício foi distribuído em 2013, no início do ano letivo, pela nova Equipe Técnica de Educação Infantil da SEMED, mantendo assim as orientações. O texto deste

ofício trata dos seguintes assuntos: o uso da agenda, o Diário de Bordo como ferramenta de registro do professor, a fim de que os mesmos possam rever e avaliar seu trabalho, refletir sobre sua prática pedagógica e partilhá-la com seus colegas, dando visibilidade ao seu trabalho com as crianças, o Portfólio como processo de avaliação onde as crianças também participam desta construção. O uso do caderno (nas turmas de cinco anos), destacado como registro de descobertas e não como um ponto de partida para iniciação de treinos e cópias ortográficas. O ofício também faz uma abordagem sobre a importância dos Centros de Estudos como um espaço de reflexão e formação e ainda revelou orientações sobre a rotina na Educação Infantil.

*As Pré-Orientações Curriculares Ciclo de Alfabetização – Ensino Fundamental (2011)* apresenta uma discussão sobre a função de educar, que não se limita apenas à transmissão de conhecimentos, mas oferece ferramentas para que o outro construa sua aprendizagem. O professor é sinalizado como o mediador do processo educativo. O documento apresenta como referencial teórico os *Parâmetros Curriculares Nacionais (2001)*.

Em relação à alfabetização, o documento a vincula às práticas sociais de leitura e escrita. Os objetivos gerais do Ensino Fundamental foram compilados dos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Volume 1(2001)*. Os conteúdos, em relação a Letramento e Alfabetização Linguística, são: Convenções gráficas, Fonologia, Alfabeto, Ortografia, Diversidade de textos, Decifração, Fluência, Compreensão de texto, Produção textual, Interação Escuta/Fala, Fala planejada; em relação a Conhecimento do Mundo Físico e Natural encontramos os seguintes conteúdos: Diferentes ambientes e suas características (com ênfase nos animais e vegetais); Interdependência entre seres e componentes ambientais; Corpo humano; Hábitos de saúde corporal, vida saudável e bem – estar social; Matéria prima e transformação; Trabalho com os princípios científicos (aplicáveis a todos os conteúdos citados anteriormente) e por último temos o Conhecimento da Realidade Social, Histórica e Geográfica com os seguintes conteúdos: A localidade: Família, escola e comunidade local; Comunidade Indígena; A Natureza; Conservação do ambiente; Natureza e suas transformações e o Lugar e a Paisagem.

Apesar da escrita curricular do Ensino Fundamental de Mesquita não abordar a questão da ludicidade nos seus registros, percebe-se uma relação de avaliação e currículo quando a escrita revela que ambas etapas precisam focar suas ações naquilo que a criança sabe. Paulo Freire (2003) sobre isto afirma:



O educador, como quem sabe, precisa reconhecer, primeiro, nos educandos em processo de saber mais, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não possui. (p.28)

Neste sentido apresentei mais uma relação entre avaliação e currículo, uma vez que a questão curricular também não é algo acabado, assim também como a avaliação não é um processo final para verificar quem aprendeu ou não. Avaliar é sempre um recomeço!

Parafrazeando a epígrafe de Ítalo Calvino do início deste capítulo, apresentei as pedras, ou seja, os textos escritos, que orientam e formulam concepções sobre currículo e avaliação. Acredito também que essas “pedras”, apesar da rigidez da palavra, são confluentes e intrinsecamente ligadas, pois não consigo pensar em avaliação sem passar pela questão curricular e vice-versa. São essas pedras norteadoras que fazem a ponte com o cotidiano escolar, que considero como o contexto da prática. Este termo foi criado por Stephen Ball e compõem um dos cinco contextos que fazem parte de seus estudos sobre “Ciclo de Políticas”. No contexto da prática, a política é sujeita à interpretação e recriação que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Sendo assim no próximo capítulo convido o leitor a entrar no campo e perceber este contexto onde as relações são criadas e recriadas.

## **CAPÍTULO II**

### **O CONTEXTO DA PRÁTICA: RELATOS DE UMA UNIDADE ESCOLAR**

Quando contemplo um homem situado fora de mim e a minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre serei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e a minha frente, não pode ver. (MIKHAIL BAKHTIN, 1997, p. 42).

Neste capítulo alinhavo os aspectos metodológicos da pesquisa, assim também como as vivências do campo a fim de entender na prática cotidiana de uma unidade escolar, situada na rede municipal de ensino de Mesquita, as relações de avaliação e currículo e como as enunciações norteadoras sobre esses eixos, descritas no primeiro capítulo, afetam o contexto escolar. A fim de trazer notas reflexivas sobre a transição de Educação Infantil para o Ensino Fundamental, também abordo neste capítulo os estudos de Motta (2013) sobre essa questão.

Para conhecer o campo e seus sujeitos observei, no segundo semestre do ano de 2012, uma turma de crianças de cinco anos. Essas observações foram retomadas no primeiro semestre de 2013, quando a turma vivenciou a transição para o Ensino Fundamental. A observação constante da realidade é uma importante técnica de investigação. Segundo Pletsch (2010), a observação participante é quando o pesquisador interage, em maior ou menor grau, com a realidade que se propõe a conhecer de modo a não influenciar o quadro de relações e comportamentos já estabelecidos com as suas posições teóricas e ideológicas.

Trabalhar com o envolvimento e a subjetividade, mantendo certo distanciamento, é um desafio. Para auxiliar esta ação encontramos no Diário de Campo um instrumento fundamental para relembrar os acontecimentos e a sequência de fatos, criando um distanciamento da escrita, que me permite revisitar esses registros sempre que for necessário. Para ajudar a vencer este desafio, temos também o exercício de exotopia, conceito criado por Bakhtin (2006) para pensar a relação entre o autor e seus personagens. A exotopia auxilia no desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior, onde se veja algo do sujeito que o próprio não pode ver, através de um olhar

comprometido e ético. É o caráter exotópico que possibilita ver o mundo de maneira aproximada ao olhar dos sujeitos envolvidos na pesquisa e retornar ao lugar singular de pesquisadora. O Diário de Campo foi uma ferramenta imprescindível para esta ação, pois escrevi o que observei, tenho a autoria desses registros, revisei os escritos exercendo o papel de leitora, fiz reflexões e voltei para o meu lugar de escritora/pesquisadora.

A entrevista aberta também foi utilizada como técnica de acesso às informações do campo, como um encontro com o outro, a fim obter a visão do entrevistado e também um maior detalhamento sobre as informações observadas. Cabe destacar que se estamos tratando de avaliação e currículo, a análise documental também foi realizada através das leituras dos relatórios de avaliação descritivos, autoria do professor, sobre o desenvolvimento da criança. Os relatórios selecionados para esta leitura foram referentes à turma observada, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental da unidade escolar onde foi realizado o campo. O objetivo desta análise foi entender as relações das práticas avaliativas e as implicações dessas práticas na produção curricular.

Como análise metodológica, a fim de entender as políticas educacionais de avaliação e currículo, utilizo a abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball. Segundo este referencial analítico, a trajetória política envolve cinco contextos: influência, produção de texto, contexto da prática, resultados/efeitos e estratégia política. Neste estudo abordo apenas três contextos: o contexto de influência, da produção de texto e o contexto da prática a fim de perceber as intenções e disputas que influenciam o processo político, sendo assim, considero que esses três contextos são suficientes para esta análise.

Segundo Mainardes (2007), o contexto da influência é o contexto onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos:

É neste contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam neles as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. (...) neste contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. (...) além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser palco de articulação de influência.(p. 29)

O contexto da produção de texto é onde se dão os acordos que vão permitir a sua produção, representa a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, etc. e o contexto da prática é onde a política é sujeita a interpretação e recriação

que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Esses três contextos se entrecruzam e não são etapas lineares. São também considerados como arenas que envolvem disputas e embates.

Sobre o assunto Ball (2009)<sup>6</sup>, trouxe a ideia de que as políticas são escritas para uma escola imaginária, a melhor de todas elas e que a mesma só existe na mente do definidor de políticas, uma escola constituída por estudantes imaginários e professores infalíveis, cheios de recursos, providos de uma energia inesgotável e de uma disponibilidade sem fim, porém no mundo real essa escola não existe e o processo de interpretação consiste em fazer a relação entre as fantasias das políticas com a realidade cotidiana da sala de aula. Ball (2009) define esse momento de interpretação como ação criativa, pois é o momento da tradução do texto para a prática. Para a composição deste estudo, este aporte metodológico auxilia na tradução dos textos elencados no primeiro capítulo com a prática cotidiana da escola pesquisada, que será abordada mais adiante, pois a fim de se elencar mais um arcabouço desta pesquisa teremos algumas notas sobre a questão da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

### **2.1) Educação Infantil e Ensino Fundamental, notas sobre transição:**

Quando falamos de “passagem” nos remetemos à ideia de “ato, direito ou efeito de passar”. Nesta dinâmica entra em cena a transição das crianças que estão matriculadas na Educação Infantil e que migram para o Ensino Fundamental. Se esta passagem é um direito e apresenta efeitos, precisamos buscar indícios norteadores para esta ação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, afirma que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança. Nesta primeira etapa de ensino percebemos a valorização das atividades lúdicas para potencializar esse desenvolvimento e no Ensino Fundamental a questão do brincar parece ficar em segundo plano. Motta (2013) revela nos seus estudos uma pergunta crucial nesta transição: como estabelecer um diálogo entre os dois segmentos da Educação Básica? A autora para ampliar a discussão aborda algumas

---

<sup>6</sup> Palestra Ciclo de Políticas: Análise de Políticas, proferida em 2009 por Stephen Ball, professor do Institute of Education – University of London, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, organizada pelo Grupo de Pesquisa Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura.

análises sobre as relações existentes entre as etapas de ensino sob o ponto de vista de Moss (2008):

Moss (2008) produz uma análise dos modelos de relação possíveis entre a pré-escola e o Ensino Fundamental que permite ampliar nossa discussão. (...) o autor identifica um crescimento da demanda por pré-escolas considerando esse fenômeno como uma tendência global exacerbada pela ideia de que a aprendizagem começa com o nascimento (...). Na linha das pesquisas internacionais que apontam o retorno econômico dos investimentos em educação. (...) Assim, destaca o autor, não é de se estranhar que ocorram esforços no sentido de compreender as relações entre esses dois níveis educacionais (2008, p. 225). Logo se percebe que há uma tensão em jogo na medida em que a relação em foco traduz questões ligadas às concepções de educação e de criança que norteiam as práticas específicas de cada segmento. (p.169 e 170).

Seguindo os estudos de Moss, Motta (2013) destaca as relações entre as duas etapas de ensino. A primeira a ser destacada é a pré-escola como uma ação preparatória para o Ensino Fundamental. A ideia seria a de preparar a criança para atender o conteúdo, atitudes comportamentais e aptidões motoras “exigidas” nos requisitos de leitura e escrita no Ensino Fundamental. Nesta relação o que permeia a ação é o exercício de prontidão.

A segunda relação é aquela marcada pela ausência de diálogo. Cada segmento atua por oposição às ideias do outro mais do que por suas características internas, persistindo uma relação tensional e de desconfiança entre os agentes das diferentes etapas de educação. A terceira seria uma relação também de preparação, porém caberia agora o Ensino Fundamental ser preparado para receber a criança da Educação Infantil, com uma tentativa de continuidade:

O Ensino Fundamental procura manter, nos anos iniciais, práticas utilizadas na Educação Infantil que trazem resultados satisfatórios para as crianças daquela faixa etária. É a escola que se adapta à criança enquanto dá início às transformações necessárias para a sua proposta pedagógica. Segundo Moss (2008, p.229), para tal, são criadas condições de trabalho partilhado entre os professores dos dois segmentos, de forma a evitar uma ruptura para as crianças quando chegam ao primeiro ano.” (p. 171).

A quarta e última relação destacada pela autora é a de espaço compartilhado ou de encontro. Motta (2013) destaca que, para Moss, essa relação seria a ideal. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental são etapas que possuem percursos próprios e distintos, onde suas histórias são impressas por suas tradições pedagógicas. Uma efetiva aproximação só seria possível através do reconhecimento das experiências de cada uma, e através do encontro e do diálogo, novas relações de práticas educativas poderiam ser construídas a fim de garantir uma transição mais amena de uma etapa para outra,

criando assim uma cultura compartilhada através da aproximação dos conceitos de criança, de aprendizagem, de conhecimento e de educação.

Aproveito este clima de discussão sobre a transição e trago duas narrativas de observações: do primeiro dia na turma de Educação Infantil e o primeiro dia da mesma turma no Ensino Fundamental.

## **2.2) Primeiras observações do Campo: impressões e descobertas**

A unidade na qual a turma observada está inserida é um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP)<sup>7</sup>, localizado no bairro de Jacutinga. A escolha desta escola não ocorreu de forma aleatória, na época, por ainda ser a Gerente de Educação Infantil e trabalhar na Secretaria Municipal de Educação da rede, poderia ter escolhido qualquer outra unidade e fiquei muito tentada em escolher uma escola de atendimento exclusivo de 4 e 5 anos e depois acompanhar esta transição da turma na escola com atendimento específico ao Ensino Fundamental. Essa ação seria possível uma vez que em Mesquita as turmas de Educação Infantil transitam para outra unidade através de uma predeterminação do Setor de Matrícula, respeitando o critério de proximidade entre as escolas. A partir da concepção de que as crianças estão sempre em “transição”, da família para Creche, da Creche para Pré-escola, da Pré-escola para o Ensino Fundamental, escolhi o CIEP pelo seu perfil de atendimento. É a única unidade na rede municipal com atendimento de turmas na idade de Creche (2 e 3 anos), na idade da Pré-escola (4 e 5 anos) e com atendimento de turmas nos Anos Iniciais, culminado assim na minha escolha para pesquisa.

No primeiro andar do CIEP ficavam as turmas de Educação Infantil. Em 2012 a escola organizou-se da seguinte forma: duas turmas de dois anos, duas turmas de três anos, duas turmas de quatro anos e duas turmas de cinco anos. As turmas na faixa etária de creche funcionavam em horário integral e para cada turma a escola contava com dois professores (1 pela manhã e 1 no turno da tarde) e três auxiliares de creche (1 pela manhã, 1 no horário intermediário e 1 no turno da tarde) e no segundo andar ficavam as turmas do Ensino Fundamental. A unidade ainda possuía sala de leitura, que se

---

<sup>7</sup> Criados na década de 80 por Darcy Ribeiro eram instituições para atendimento em horário integral. O CIEP em questão foi municipalizado, a fim de atender a demanda da rede em relação à Educação Infantil e Ensino Fundamental.

encontrava desativada devido a um problema elétrico e banheiros, porém não foram adaptados para as turmas de educação de Educação Infantil. No andar da Educação Infantil também funcionava o laboratório de informática, a sala da direção, a secretaria escolar e a sala de Professor Coordenador Pedagógico (PCP) <sup>8</sup> da Educação Infantil. Havia ainda uma quadra de esporte coberta, um pátio com espaço coberto e um refeitório que ficava no térreo. O refeitório funcionava com um mobiliário quem atendia tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental.

Antes de trazer as narrativas dos primeiros dias de aula observados em cada etapa de ensino, devo esclarecer ao leitor que substituí os nomes verdadeiros dos sujeitos da pesquisa por nomes fictícios por uma questão de preservar a identidade dos mesmos. O campo semântico escolhido para esta substituição foi nome de autores da literatura brasileira. Sendo assim, sempre que os sujeitos da pesquisa forem mencionados, como substituição, o nome de um (a) escritor (a). Esclarecida esta questão, retornemos ao campo.

No primeiro dia de observação na turma de cinco anos, fui recebida pela Professora Coordenadora Pedagógica e após as devidas conversas sobre do que se tratava a pesquisa, a mesma apresentou-me para a professora da turma na qual faria as observações. Aproveitei para conversar com as crianças sobre a minha participação durante um tempo com eles em sala de aula. A turma neste dia contava com 16 crianças. Iniciei a minha observação pelo espaço. As carteiras estavam organizadas em duas fileiras, com uma de frente para a outra. A sala também contava com um quadro branco para registro e um quadro negro que servia também como mural, com algumas produções da turma. No quadro branco tinha o registro de três nomes. A sala tinha um espelho, um ventilador e uma chamada de madeira com divisórias para os nomes dos meninos e das meninas e um mural com o calendário com os dias da semana, o mês, a data e desenhos sobre de como estava o tempo. Nesta mesma parede percebi um varal com blocão, para registros da turma, um baú com livros de histórias infantis, colchonetes, um armário, letras do alfabeto coladas nas janelas, junto com uma sequência numérica de 0 a 9. Próximos ao armário estavam um grande balde de brinquedos e duas cestas plásticas.

---

<sup>8</sup> Cabe destacar que na rede de Mesquita o Professor Coordenador Pedagógico é um professor da equipe docente, muitas vezes indicado pela própria unidade escolar, para prestar a função de assessoria pedagógica. No ano 2013 foi realizado um concurso interno para preenchimento desta função.

Na roda de conversa foi cantada a música “Bom Dia” e “Aperte a mão do amigo mais perto”. O grupo realizou a chamada das crianças que estavam presentes; a professora mostrava o nome escrito para que as crianças informassem “o dono do nome”. A criança pegou seu nome e o colocou no lugar correspondente na chamada, e, ao final tínhamos a contagem dos meninos e das meninas, com a utilização dos dedos. A pedido das crianças, a professora abriu um espaço na roda para o assunto do momento: a novela Carrossel<sup>9</sup>. As crianças comentaram sobre seus personagens favoritos. Terminada a roda as crianças foram direcionadas para a higienização das mãos para fazerem um lanche. Esse lanche era trazido de casa.

Uma criança informou - me que os nomes registrados no quadro, eram de crianças que fizeram bagunça e que não iriam participar de atividades na sala de informática. Perguntou também o que tanto eu escrevo no caderno e eu explico que anoto o que acontece na sala de aula. Após a lavagem das mãos as crianças finalmente se acomodam e lancham. Percebi que algumas crianças não tinham lanche, porém participavam através do compartilhamento de colegas. Depois que todos lancharam, as crianças foram, cada um na sua vez, escovar os dentes e tiveram um tempo livre para brincar. Durante a brincadeira, uma criança virou para mim e disse: “Anota, aí. Eu ganhei na brincadeira”. Passado um tempo, a professora, que estava sentada escrevendo em sua mesa, cantou uma música, indicando que era hora de guardar os brinquedos e arrumar a sala. Em seguida, cantou uma segunda música para sinalizar que era a hora da história. As crianças pegaram os colchonetes e sentaram ao redor da professora que neste momento estava sentada em uma cadeira para a contação de histórias. Um livro foi tirado de dentro de um baú que estava no canto da sala e que ficava fechado por um cadeado. Após a contação da história as crianças fizeram um registro através de um desenho sobre a história que ouviram. Depois da produção realizada, as crianças iniciaram uma atividade na qual construíram fantoches com materiais reaproveitados (papel sanitário e pedaços de papel). A atividade foi iniciada e fui convidada para a roda e fazer um fantoche também. A continuidade da atividade seria em outro momento, pois já estava na hora de descerem para o recreio. As crianças, já desceram com a mochila, pois o horário do recreio era às 11h e a saída das crianças às 11h30.

---

<sup>9</sup> Novela destinada ao público infantil veiculada pelo Sistema Brasileiro de Televisão – SBT. A trama foi desenvolvida em torno de um colégio onde aconteciam as principais interações dos personagens.



O primeiro dia de observação na mesma turma, que então se encontra no Ensino Fundamental foi realizado no dia 22 de fevereiro de 2013. Apresentei-me à nova direção, informando que era a segunda parte de uma pesquisa que consistia na observação da turma do ano passado que realizou a transição para o Ensino Fundamental. Como a nova gestora era a Professora Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental no ano passado e já conhecia o processo da pesquisa em andamento, não tive problemas para continuar o campo. Fui acompanhada pela mesma até a sala onde se encontrava a turma. Percebi algumas mudanças no andar do Fundamental, as paredes que antes eram brancas e lisas, agora estavam pintadas de verde e havia dois murais de cortiças pendurados. Entrei na sala e encontrei a turma já sentada num mobiliário diferente daquele do ano anterior. Estavam agrupados, com quatro crianças por grupo. As mesas grandes e retangulares formavam um quadrado possibilitando assim, a formação de um pequeno grupo. A professora estava com um livro contando uma história para a turma sobre as letras do alfabeto, cujo nome era “Alfabeto das Cobrinhas”. Neste momento lembrei-me de um episódio do ano passado: vivenciamos uma roda de entrevista da turma com a professora que seria da turma no ano seguinte. A ideia era boa, mas não adiantou. A professora em questão foi convidada para assumir a direção de uma unidade escolar da rede como Diretora Adjunta, sendo assim não continuou na escola. A sala de aula apresentava um quadro branco, um quadro negro, um mural de cortiça, a mesa e cadeira do professor e uma estante com livros didáticos. Não percebi nenhum baú, nem balde com brinquedos. No quadro branco estavam registradas as vogais, as palavras Urso, Abelha, Ônibus e Índio. Havia também uma ilustração que se tratava de um exercício que consistia em ligar as vogais com os desenhos que correspondiam as suas iniciais. Nos desenhos estavam representados escada, urso, abelha e índio. A professora que mediava à atividade explicou que a turma estava sem professor e que sua função na escola era dinamizar a sala de leitura, porém até a professora chegar, ela ficaria com a turma. Na sala havia duas turmas juntas. A Professora de Apoio também estava ajudando enquanto não chegava o professor, pois estavam aguardando os novos profissionais que seriam convocados pelo último concurso. Após a leitura da história a professora distribuiu uma folha de papel. Nesta folha havia algumas figuras com o nome escrito logo abaixo. Esse nome era escrito dentro de quadrados, ou seja, para cada letra um quadrado. Os quadrados deveriam ser preenchidos por vogais pelas crianças, para isto eles estavam vazios. Durante a distribuição a professora avisou que não era para pintar as figuras

naquele momento, só depois. A ideia era que preenchessem juntos a atividade daquela folha. A professora pediu que todos os alunos escrevessem seu nome atrás da folha e que depois olhassem para ela a fim de saber o que fazer, e que se não olhassem, não iriam conseguir fazer. Clarice, aluna do ano passado, se dirigiu à minha mesa e apontou para uma figura perguntando o que era. Eu olhei e vi uma uva e foi o que disse para ela. Não satisfeita, ela perguntou o que eram os fiapinhos, eu olhei novamente o desenho e disse que na verdade se tratava de um cacho de uva. Ela disse então “Ah!”. E continuou: – “essa é a baleia, mas eu não sei escrever baleia” e voltou para o seu lugar. A professora, neste momento, ausentou-se da sala, pois foi chamada por alguém da unidade. Como ela estava explicando o preenchimento das vogais da palavra abajur, as crianças começaram a gritar repetitivamente “abajur, abajur, abajur”. Zivaldo levantou da sua mesa e perguntou: “é para fazer aonde?”, e apontou para a figura do abajur. Eu disse que era no quadrado onde estava vazio. Ele retornou para mesa a fim de tentar fazer a tarefa. Outra criança veio na minha mesa mostrar a atividade. Ela tinha dúvidas, pois na palavra se repetiam duas sílabas terminadas em letra “A” que deveriam ser preenchidas consecutivamente. Sua dúvida era se ali teria realmente outro A. A professora retornou e perguntou, qual seria a próxima letra para completar a palavra. As crianças responderam “A”. A professora diz que não, que agora é a vez do “U”. A professora parecia preocupada, pois algumas crianças não conseguiam fazer a atividade. Num determinado momento ela se virou para mim e se disse nervosa, pois não havia chegado o pincel para registrar no quadro branco o exercício para visualização e que iria facilitar o preenchimento do mesmo. Quando finalmente chegou o pincel para o quadro branco, ela pediu para uma criança ir buscar fora da sala de aula, a professora desenhou no quadro a atividade que estava na folha para que fosse visualizada e esclarecesse o preenchimento. Bartolomeu pediu para beber água, a professora disse que toda hora estavam querendo beber água e que isto não era legal. Depois, passou a acompanhar de grupo em grupo para verificar se todos fizeram a atividade de forma correta. Quando encontrou o exercício de Clarice, perguntou se estava igual à do quadro. A criança respondeu que não. A pedido da professora, Clarice apagou as letras e as refez de acordo com a orientação. Mostrou para a professora que respondeu que agora estava certo.

Durante o exercício a professora sentou-se ao meu lado e disse que nunca trabalhou com turmas de primeiro ano, que até está gostando da turma, mas que está um pouco perdida na prática e que precisa de ajuda. Confesso que, neste momento, fiquei

espantada, pois não esperava esta abordagem. Neste momento há um deslocamento de lugar... Não me vi mais como uma pesquisadora que observava as práticas cotidianas de uma professora. Olhei e vi uma colega de trabalho, que naquele momento ocupava um lugar de regente de turma e que se dizia despreparada para tal função. Vejo um ser humano tenso, pois existia outro sujeito na sala de aula, que era eu, anotando tudo o que emergia diante dos meus olhos. No intuito de trazer um pouco de calma, disse que poderíamos conversar sobre o assunto. A professora retornou para atividade. Pensei em trazer alguns textos sobre a transição para discutirmos posteriormente. A Professora de Apoio entrou na sala, e às 9h30min bateu o sinal do recreio. A turma foi então levada pela Professora de Apoio para o recreio e a que era da sala de leitura se despediu, pois tinha um compromisso. O recreio durou 20 minutos. As crianças tentaram fazer um piquenique, mas com o tempo que demoraram em achar um lugar ideal, já estava quase na hora de subir para a sala. Perguntei a professora quanto tempo durava o recreio, pois havia passado muito rápido e as crianças já tinham que subir. Ela disse que o recreio da manhã até poderia ser prolongado, pois as crianças são mais tranquilas, mas que não seria justo com o turno da tarde, e que se tivessem mais tempo no recreio, ficaria difícil de controlar. A turma retornou para a sala e depois foram para o auditório assistir um DVD até a hora aproximada de saída.

Ao revisitar meus escritos das observações do primeiro dia na turma de Educação Infantil e na turma de Ensino Fundamental, tentei descobrir nesta transição, o ocultado ou o que está posto, sobre a temática deste estudo: avaliação e práticas curriculares, e nesta busca tenho uma recordação das palavras de Bartolomeu Campos de Queirós (2007):

Olhar é tentar descobrir o ocultado. E quando mais reparava, mais o mundo me invadia. Para escrever há que se ter o que dizer. Olhar não esgota as coisas (...). Por ser assim, era preciso, de tempo em tempo, descansar o olhar, encarar a noite, cegar-se com o dia e ter vista nova para confrontar-me com minha própria letra que registrava o mundo que duvidava de mim. (p. 30).

Neste exercício de olhar também sinalizo a minha postura sobre o que observei, pois nesta escrita não há alibi. Nós temos o compromisso com a vida e a com resposta do outro, a fim de retificar esta ideia, destaco um trecho do livro *Palavras e Contrapalavras*, glossariando conceitos e noções de Bakhtin, do Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso:

E minha obrigação é pensar e dizer, já que ninguém mais poderá ver o mundo como apenas eu vejo. O sujeito é responsável por todos os momentos

constituintes de sua vida porque seus atos são éticos. Em outras palavras, a ética refere-se ao ato de viver uma vida singular, de arriscar, de ousar, de comprometer-se, de assinar seu ponto de vista e seu viver; isso é que é responsabilidade e responsividade imediata do sujeito, parte da vida, portanto. (MIOTELO, NAGAI e COVRE, 2009, p. 43).

Então vamos aos destaques e minha posição mediante aos fatos observados, pois na leitura das práticas educativas percebi tensões no campo, onde há aspectos interessantes e problemáticos. Neste sentido escolhi trazer para a discussão e reflexão pontos de questionamentos nas práticas observadas. Na Educação Infantil, no primeiro dia de observação, percebi a contação de histórias, o faz de conta e a interação das crianças através das brincadeiras. Sobre isto encontramos alento no pensamento de Benjamin (2002):

É que crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. (p.103-104).

Porém, apesar das brincadeiras presentes nas práticas observadas, a questão do baú de livros trancado com cadeado requer atenção. Essa ação revela uma ideia do livro como objeto de culto, algo sagrado e uma concepção de educação. Se a criança manusear e tiver acesso quando quiser, pode rasgar e se rasgar, então quem comprará outro? E o direito da criança em ter acesso a esses bens de consumo, quando muitas vezes a criança só terá acesso na escola? Percebemos a enunciação de uma política e prática de controle, com o discurso de que devemos zelar pelo patrimônio da escola. Devemos zelar sim, porém dando acesso à criança aos livros e através desta vivência perceber como devemos manuseá-los. Essa prática de controle também é encontrada na sanção para os “bagunceiros”. Olhar o quadro branco com nomes escritos poderia ter múltiplos significados, mas o contexto é revelado quando a criança apontou para os nomes e informou que aquelas crianças estavam sem aula de informática.

O desenho como registro é uma prática bastante utilizada na Educação Infantil, porém minha preocupação é quando o mesmo só acontece quando se trata de ilustrar uma história contada para a turma. O desenho pode e deve ser explorado de outras

formas e podemos utilizar outras práticas para uma roda de histórias, como o reconto, o registro coletivo para uma nova versão da história, etc.

O trabalho com materiais reutilizados também é uma ação que nos revela uma questão ideológica sobre sustentabilidade e meio ambiente. É da natureza infantil inventar novas brincadeiras com objetos que nós, adultos, consideramos sem valor. Por falar em brincadeira, neste momento algo saltou aos olhos, neste primeiro dia de observação, as crianças tiveram um tempo livre para brincar, mas ao invés da professora tomar uma postura de observadora deste brincar para perceber as interações das crianças entre elas e fazer dessas observações indícios para reflexões e norteamento de sua prática educativa, ficou sentada escrevendo, escrevendo... Sem notar e anotar o que acontecia em sua volta. E por último destaco que tratar da questão musical como apenas movimentos de transitar de uma atividade para outra, como uma “ordem cantada” é empobrecer a linguagem musical.

No que tange a observação do Ensino Fundamental, destaco primeiramente as palavras utilizadas no exercício dado à turma: urso, uva, abajur, escada... E fiquei me perguntando: Será que nas casas das crianças tem abajur? Em Mesquita, por que a palavra precisa ser “u” de urso? Nesses anos que trabalho na rede, nunca vi um urso na escola ou em Mesquita. Por que não buscar nas respostas das crianças o que elas conhecem? Partir da pergunta: quem são os meus alunos e o que eles sabem? Na tentativa de construir uma produção curricular que tenha sentido para a criança e não apenas repetição e memorização de letras e palavras sem significação. A escolha do livro para contação de histórias também me preocupou: O Alfabeto das Cobrinhas. Seria uma leitura apenas pelo prazer de ler, uma experiência estética, ou uma leitura escolar com viés para a questão do conteúdo? O objetivo desta pesquisa não é produzir um debate sobre alfabetização x letramento, nem mergulhar numa análise aprofundada da metodologia escolhida pela professora para “introdução” da escrita, mas fui tocada por este evento onde o livro de histórias, que ao invés de ser uma leitura “deleite” serviu como fonte para introdução do alfabeto.

Neste primeiro dia de observação, também destaco a questão da falta de professor, lembrando o pensamento de Ball quanto às políticas educacionais imaginárias, com professores disponíveis e perfeitos e o que realmente acontece no “chão” da escola não condiz com essa descrição. As ações precisam ser recriadas, como o autor mesmo denomina de ação criativa. Devido à falta de professor, a ação criativa

provisória que a escola encontrou foi a de deslocar a professora da sala de leitura para ficar na regência da turma.

Dentro destes destaques das observações realizadas a relação de avaliação e currículo, ainda que sutilmente, aparecem. A fim de perceber essa relação coloco em pauta a organização dos ambientes e equipamentos para aprendizagem, que não são neutros e expressam valores e atitudes que educam. Segundo Forneiro (1998) o ambiente é o conjunto do espaço e relações que nele se estabelecem (os afetos, as relações estabelecidas entre as crianças, adultos e comunidade). Na organização das salas de aula, os professores disponibilizam brinquedos, livros, imagens, etc. Esses objetos carregam e traduzem determinadas concepções de educação e currículo, pois a organização de uma unidade escolar reflete a concepção e ideologia dos sujeitos envolvidos naquele contexto, sendo assim a organização da sala de aula tem influência sobre os usuários, determinando em parte o modo como professores e crianças sentem, pensam e se comportam.

Partindo desses pressupostos a organização do mobiliário e equipamentos da Educação Infantil descritos no primeiro dia de observação, com as carteiras organizadas em duas filas, ainda que não estejam agrupadas, de certa forma permite um encontro, já que as crianças estão uma de frente para outra, e não uma atrás da outra. O mobiliário é específico para a altura das crianças, porém o quadro branco e murais estavam fixados numa altura em que as crianças alcançam só a parte inferior, uma ideia adultocêntrica em relação ao uso dos mesmos. As letras do alfabeto fixadas eram letras bastão em EVA, sem aquelas associações de que o “A” é de avião ou que o “T” é de índio, as crianças associavam as letras do alfabeto, com as letras que formavam seu nome e a dos colegas. A sequência numérica também chamou minha atenção. Por que só uma numeração de 0 a 9? Se as crianças tem a numeração de suas casas, o número de seu sapato... Os números estão no mundo! Minha preocupação é quando o currículo informa que as crianças devem aprender a contar de 0 a 9, ou saber a sequência numérica até 10. Que significados e sentidos há neste conhecimento construído? Neste momento só me vem uma ideia: a da linearidade do currículo.

A presença do espelho na Educação Infantil, um espelho colocado pela própria professora, também apresenta um viés curricular: trata-se da valorização da identidade e da autoimagem. A ausência deste objeto no Ensino Fundamental, também é uma informação: agora o ambiente é outro. A roda de conversa com as músicas já predeterminadas é uma ideia de direcionamento, o professor está com a palavra e

quando as crianças pedem para conversar sobre a novela Carrossel, apesar da professora “liberar” o diálogo, abrindo um espaço para que as crianças trouxessem suas falas sobre a novela, o fato de pedir permissão, demonstra quem está no comando.

Na Educação Infantil a ludicidade estava presente no brincar livre, mas a professora deixa passar um momento precioso quando não acompanha esse brincar. As observações realizadas e os registros das interações das crianças, também fazem parte de uma ação entre avaliação e currículo, pois através da observação e registro, as crianças fornecem pistas para planejamentos futuros.

No Ensino Fundamental a falta de brinquedos, do espelho, do baú de livros denota uma concepção de educação, onde não há diálogo com a Educação Infantil. Trabalhar no primeiro dia de aula com as vogais, revela uma ideia do que o Ensino Fundamental espera que as crianças, vindas da Educação Infantil, saibam: o reconhecimento das vogais. A folha distribuída para o preenchimento das vogais apresenta uma das faces do ato de avaliar, o da verificação, ou seja, uma atividade que tem como objetivo saber o que as crianças conhecem sobre essas letras. No exercício distribuído há uma valorização no preenchimento das vogais nas palavras, quando a professora orienta que não era a hora de pintar as figuras, somente depois. Durante o processo e interação na sala de aula, a professora também faz uma avaliação sobre a atividade, pois muitas crianças não estavam conseguindo fazer a tarefa (o que era de se esperar), porém a professora muda de estratégia ao utilizar o quadro para as crianças copiarem as vogais, mas o objetivo da atividade de preencher as vogais continua, pois o mesmo deveria ser alcançado. Esta ação também está ligada à ideia de currículo, que elenca um objetivo e aliada com avaliação verifica se o mesmo foi ou não alcançado.

Outro evento que destaquei foi quando a professora pediu que todas as crianças olhassem a fim de saber o que fazer, e que se não olhassem, não iriam conseguir realizar a atividade, uma ideia do professor como o detentor do saber, uma prática criticada por Paulo Freire (2003).

Com relação à transição percebi nas práticas duas ilhas: Educação Infantil x Ensino Fundamental, sendo assim é necessário construir pontes. Para Bakhtin (2006), eu só existo porque o outro existe. A função da Educação Infantil não é preparar para o Ensino Fundamental e este não precisa realizar uma busca frenética de escolarização conteudista, desprezando assim a questão ludicidade. Precisamos hibridizar as práticas curriculares e estabelecer diálogos entre os sujeitos que atuam nessas etapas de ensino e não apenas apresentar ou informar o trabalho realizado, confirmando o pensamento de

Motta (2013) e Moss (2008), o de aproximar as experiências de ambas etapas para construção de novas e nestes diálogos, tomo emprestado o texto do poeta Manuel Bandeira<sup>10</sup>, intitulado como Neologismo:

Beijo pouco, falo menos ainda.  
Mas invento palavras.  
Que traduzem a ternura mais funda.  
E mais cotidiana.  
Inventei, por exemplo, o verbo teadorar.  
Intransitivo:  
Teadoro, Teodora.

Os profissionais de educação precisam criar, inventar igual ao poeta uma nova palavra. A minha seria “Educino Fundamental”, hibridizando as palavras como um ato provocativo de hibridizar as práticas educativas, tendo em consideração o lúdico e o seu maior parceiro no processo de aprendizagem: a criança.

O que tenho escrito até agora neste capítulo, fortalece uma ideia na qual acredito: a prática cotidiana do professor reflete sua concepção de educação, currículo e avaliação e, a fim de entender essas relações no processo educativo, trago no próximo capítulo uma análise das práticas observadas, dos relatórios descritivos de avaliação, de autoria do professor, e suas implicações na questão curricular.

---

<sup>10</sup> Não trago a referência de leitura deste poema na dissertação, pois o mesmo foi objeto de audição em aulas ministradas pelo Professor Carlos Alberto, no curso de Mestrado na UFRRJ.



### III CAPÍTULO

## PRÁTICAS COTIDIANAS, REGISTROS DE AVALIAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRODUÇÃO CURRICULAR.

E o que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. [...] Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só assim há comunicação. (Paulo Freire, 2009, p.115)

Neste capítulo busco perceber a relação dos relatórios descritivos de avaliação, de autoria dos professores regentes da turma observada na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, com as propostas dos documentos norteadores sobre avaliação e currículo nacional e municipal destacados no primeiro capítulo desta pesquisa. Além de uma leitura analítica dos documentos que subsidiam a política de avaliação e currículo, serão analisadas, por meio dos registros do diário de campo das observações realizadas, as influências e os efeitos desses registros avaliativos na reconfiguração da prática educativa e na produção curricular.

Na análise dos registros, meu objetivo não é fomentar o debate sobre se a escrita está correta ou lançar na fogueira práticas observadas e/ou exaltá-las quando achar que foi o melhor caminho tomado, ainda que manifeste minha opinião sobre os mesmos, pois não há neutralidade nem alibi para aquilo que escrevemos, porém tento construir esta escrita com um profundo respeito pelas professoras que me receberam prontamente para a realização desta pesquisa. Deste lugar que escrevo, tento utilizar um conceito bakhtiniano sobre excedente de visão, descrito no livro *Palavras e Contrapalavras*, glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin:

É a possibilidade que o sujeito tem de ver mais de outro sujeito do que o próprio vê de si mesmo, devido à posição exterior (exotópica) do outro para a constituição de um todo do indivíduo. Nas palavras de Geraldí, o outro tem “uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno, ter a respeito dele”. Bakhtin defende que “o excedente de minha visão, com relação ao outro, instaura uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos ou externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro e que o completam justamente onde ele não pode completar-se”. (MIOTELO, NAGAI e COVRE, 2009, p. 44).

Trocando em “miúdos”, cai como uma luva aquele ditado popular: quem vê de fora vê melhor! Um olhar que apresenta espaço, tempo e valores, pois “o que está de

fora”, olha de um lugar, de um determinado tempo e com valores diferentes. Marisa Montes, na letra da música *O seu olhar*, revigora esta ideia: “Seu olhar melhora, melhora o meu...”. Neste sentido, tento olhar os registros, de autoria dos professores, no espaço que estou de pesquisadora e com os valores que tenho construído ao longo da minha caminhada acadêmica sobre o que penso de avaliação e currículo, trazendo minhas reflexões sobre os mesmos.

### **3.1) Seu olhar melhora o meu: avaliação, currículo e práticas cotidianas em foco.**

A fim de entender a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, tendo como lócus a avaliação e o currículo, destaquei seis crianças para fazer a análise dos registros escritos de avaliação. A partir destes destaques busco também trazer a relação da avaliação na produção curricular, para isto o diário de campo também serve de fonte para acionar as práticas educativas observadas.

Como dito anteriormente, a fim de preservar a identidade das crianças, optei por substituir seus nomes por autores da literatura infanto-juvenil, sendo assim, o grupo de crianças são: Bartolomeu Campos de Queirós, Ruth Rocha, Ziraldo, Cecília Meireles, Maurício de Souza e Ana Maria Machado.

Cabe esclarecer que o relatório de acompanhamento individual do aluno é de autoria do professor e preenchido bimestralmente. Esse registro é socializado nas reuniões de responsáveis, onde os mesmos também assinam para tomar ciência do processo de aprendizagem das crianças. Em Mesquita, este registro é feito em uma folha com espaços divididos em quatro bimestres. Não existe tempo na rotina do professor para realizar este preenchimento, a professora utiliza momentos livres (quando a turma está no Laboratório de Informática ou em alguma atividade que permita tempo para esta escrita).

Esclarecido o contexto de como acontece essa escrita, vejamos os registros na íntegra sobre as crianças observadas. Os bimestres destacados no Relatório Descritivo da Educação Infantil foram os terceiro e quarto. No Ensino Fundamental foram os primeiro e segundo bimestres. Uma escolha premeditada devida à questão da transição.

Para uma análise mais clara e sistematizada, organizei os registros de avaliação em quadros, contendo a escrita da professora do relatório da Educação Infantil e a escrita da professora do relatório do Ensino Fundamental. Cada quadro é referente a uma criança e logo após a descrição destes dados, farei uma análise desses registros.

Quadro 01: Bartolomeu Campos de Queirós

<p><b>Educação Infantil:</b> <b>Relatório de Avaliação</b> <b>Individual</b></p>	<p><b>3º Bimestre</b></p>	<p><b>4º Bimestre</b></p>
	<p>O comportamento do aluno é uma variante. Há dias em que está tranquilo e centrado nas atividades com o grupo. E há outros em que sua agitação o deixa aquém do estabelecido para o grupo. Possui linguagem oral clara e bastante expressiva o que associado a sua imaginação nos rende ótimas histórias originais. Seu conceito temporal ainda não está bem determinado, devido a sua “realidade um pouco fantasiosa”, porém facilmente compreendido por sua idade.</p>	<p>Com a chegada de um aluno novo neste bimestre, o Bartolomeu passou a demonstrar um comportamento mais agressivo com os colegas, acarretando também numa maior desatenção em sala. Tem se destacado, além de seu gosto pela ciência e explicações sobre a natureza, nos jogos coletivos (como iniciação aos jogos de basquete e handball). O aluno escreve seu nome sem apoio visual, mais ainda não reconhece todas as letras e/ou numerais.</p>
<p><b>Ensino Fundamental:</b> <b>Relatório de Desempenho</b> <b>do Aluno</b></p>	<p><b>1º Bimestre</b></p>	<p><b>2º Bimestre</b></p>
	<p>O aluno ainda não demonstra autonomia para realizar a maioria das atividades propostas, sendo necessária constante intervenção. Quanto à escrita do nome, ora realiza, ora com auxílio. O aluno ainda está em processo no reconhecimento de letras e numerais, às vezes aparenta desligar-se da realidade, envolvido em seus pensamentos. No momento das atividades aparenta desânimo, porém logo parte para conversas e brincadeiras. Encontra-se no nível pré-silábico da escrita.</p>	<p>O aluno é participativo, contudo ainda não desenvolve autonomia na realização das atividades. Está desenvolvendo a escrita do nome e sobrenome necessitando de constantes intervenções. Ainda continua em processo de identificação das vogais, bem como as demais letras do alfabeto. Neste bimestre demonstrou mais interesse na realização das mesmas. Ainda possui comportamento agitado. Encontra-se no nível pré-silábico com possibilidade de avançar se auxiliado frequentemente.</p>

No relatório descritivo da Educação Infantil encontramos como destaque: comportamento, linguagem oral, imaginação, gosto pela ciência, jogos, escrita do nome, reconhecimento de todas as letras e numerais. No Ensino Fundamental: escrita do nome, letras, numerais, nível de escrita e comportamento. Uma das coisas que percebi foi à ausência dos jogos nos registros do Ensino Fundamental, e a referência do brincar como uma “válvula de escape”, pois Bartolomeu tem desânimo de fazer as tarefas e “logo parte para as conversas e brincadeiras”. A avaliação, vista nos documentos do primeiro capítulo tem a função de orientar para o futuro e implica na formulação de novos

objetivos. Neste caso quando a professora do Ensino Fundamental escreve que a criança apresenta um gosto pelas conversas e brincadeiras no primeiro bimestre, na próxima escrita deveria apresentar algum aspecto lúdico no registro, porém não aconteceu.

Na escrita do segundo bimestre a professora de Educação Infantil aponta uma observação feita por ela: Bartolomeu sofreu mudanças de interação com o grupo, após a chegada de um aluno novo. Essa abordagem revelou que a professora levou em consideração a interação das crianças entre si, trazendo para a avaliação um elemento de observação de interação das crianças no cotidiano.

A questão curricular no registro da Educação Infantil está bem próxima da escrita do Ensino Fundamental: escrita do nome, numerais, comportamento em sala de aula, porém na escrita da professora de Educação Infantil ainda aparecem a palavra imaginação e as preferências de Bartolomeu, itens que não são abordados no Ensino Fundamental. Na leitura destes relatórios senti falta de registros sobre as brincadeiras, ludicidade, afetividade e dos avanços efetivos da criança. A expressão, “mais ainda não...” presente tanto no registro da Educação Infantil e do Ensino Fundamental indica um olhar para a criança pelo que lhe falta e não pelo o que já conquistou ou construiu.

Sobre as escritas destacadas e a leitura dos registros do Diário de Campo, encontrei alguns elementos observados na prática cotidiana na Educação Infantil, envolvendo o aluno Bartolomeu:

Perguntei a professora se a turma iria gostar de ganhar um saco de brinquedos com dinossauro em miniatura. A professora disse que sim e que a última do Bartolomeu é a questão dos ETs. Ela relatou que uma vez trouxe uma revista com uma figura de um ET. Bartolomeu fez várias perguntas: se são seres vivos, onde eles moram, o que eles comem. (Diário de Campo – 15/09/2012)

Quando a professora sinaliza que Bartolomeu apresentou um gosto especial pelas ciências e natureza, de certa forma sinalizou uma escuta das falas das crianças sobre seus gostos e preferências. Nas práticas educativas do Ensino Fundamental, não observei nenhum momento de fala ou ação que revelasse as preferências das crianças, e sim uma preocupação em ações que envolvem a utilização da leitura e escrita, destaco um trecho do caderno de campo envolvendo também o aluno em questão:

A professora distribui uma folha com um exercício: preencher com a vogal inicial das figuras desenhadas no exercício. A primeira figura é igreja. Bartolomeu não consegue fazer. A professora pergunta para ele “Quando você fala a palavra igreja, qual é o som da vogal que você ouviu?”. Zivaldo e Maurício de Souza respondem é o “i” e reforçam é aquele que é um pauzinho! (Diário de Campo, 28/02/2013).

Minha intenção aqui, não é trazer uma discussão ou criticar a metodologia de ensino utilizada, uma vez que das práticas observadas à professora do Ensino Fundamental parte da letra, depois para as sílabas, para posteriormente trabalhar a questão da formação de palavras, mas observando este trecho penso: que currículo é esse que traz a palavra igreja para o exercício de escola? Além de reproduzir uma ilustração de antigas cartilhas, e se o aluno fosse de outra religião? A escola é laica e são nesses detalhes das práticas cotidianas que devemos ter um olhar cuidadoso sobre esta questão. Acredito que, para a construção de um currículo entendido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças, a professora poderia perguntar para as crianças quais as figuras que poderiam entrar na atividade, ou por quais palavras as crianças se interessam e gostariam de descobrir como é a sua escrita e quando temos essa proposta curricular de articular as experiências vividas com os saberes escolares, a função da avaliação também muda. Segundo Freire (2003), a educação não é fazer os educandos conhecer determinados fatos ou conteúdos, mas sim que estes elementos da realidade concreta do educando se tornem mediadores, num processo dialógico, de conscientização do educando.

Com relação à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a partir do registro destacado, não vi muita distinção de escrita. A escrita do nome, o reconhecimento das letras, o estilo de linguagem é similar. Nesta perspectiva o registro de avaliação da Educação Infantil apresenta a ideia de preparação para a próxima etapa de ensino. A professora revelou anteriormente que foi obrigada a entrar na “fôrma”, porém a mesma ainda deixa sair uma “massa” pelas beiradas, igual a um bolo que ao ser assado numa forma menor, durante seu cozimento acaba transbordando... Essa ilustração do “bolo transbordando” se dá pelo fato do registro da Educação Infantil mencionar, ainda que timidamente, alguns aspectos lúdicos e no Ensino Fundamental a total ausência desse aspecto. Por hora, foi o que consegui destacar na leitura dos registros de Bartolomeu, ressalto que o caro leitor desta pesquisa, poderá encontrar outros, ou até mesmo eu, ao revisitar esta escrita poderei encontrar mais elementos, pois na perspectiva de Bakhtin (2006) o outro nos constitui e nesta constituição outras ideias podem surgir, mas enquanto estudo preciso prosseguir com outros registros que veremos a seguir.

Quadro 02: Ruth Rocha

	3º Bimestre	4º Bimestre
<p><b>Educação Infantil:</b> <b>Relatório de Avaliação Individual</b></p>	<p>Seu crescente progresso comportamental tem auxiliado na melhora de sua atenção em atividades como reconto de histórias, rodinha e sua participação em jogos coletivos. Possui linguagem oral clara e expressiva, mas não demonstra ter compreendido a organização temporal, misturando passado, presente, futuro e fantasia. A aluna passou a ser atendida na Sala de Recursos.</p>	<p>Com seu comportamento um pouco mais tranquilo a aluna também passou a ser socializar melhor com o grupo, sendo mais solicitada nas brincadeiras. Sua organização “pensamento-linguagem oral”, também vem ganhando novos contornos, pois já não copia as “falas” dos colegas, criando e selecionando suas próprias ideias. A aluna não demonstra nenhuma dificuldade de aprendizagem, relacionando muito bem numerais e quantidade, letras do alfabeto, a palavras trabalhadas, e escrevendo seu nome, embora seu este, ainda com auxílio visual.</p>
	<p><b>1º Bimestre</b></p>	<p><b>2º Bimestre</b></p>
<p><b>Ensino Fundamental:</b> <b>Relatório de Desempenho do Aluno</b></p>	<p>A aluna demonstra-se participativa, tem um bom relacionamento com os demais alunos e com a professora. Na realização das atividades necessita de bastante auxílio, bem como na escrita do nome e reconhecimento das vogais. Possui melhor desempenho em relação ao uso dos numerais, seu reconhecimento e suas respectivas quantidades. Está inserida na Sala de Recursos por necessitar de uma atenção diferenciada. Se encontra no nível pré-silábico com possibilidade de avançar, necessitando de maior acompanhamento do professor regente.</p>	<p>A aluna este bimestre demonstrou-se bastante participativa, bastante motivada para realização das atividades. Reconhece as vogais e está desenvolvendo a identificação das letras do alfabeto. A aluna identifica o som de algumas consoantes nas palavras, se auxiliada. Já escreve com maior autonomia. A aluna é inserida na Sala de Recursos e encontra-se no nível pré-silábico desenvolvendo-se satisfatoriamente.</p>

No relatório descritivo da Educação Infantil destaco os seguintes aspectos: reconto de histórias, rodinha, jogos coletivos, linguagem oral, organização temporal, comportamento, socialização, alfabeto, brincadeiras, numerais e escrita do nome. No Ensino Fundamental: participação em sala, escrita do nome, vogais, números e quantidades, nível de escrita. Também são registros similares, com a ideia de preparar a

criança para o Ensino Fundamental e preparação para alfabetização. A novidade neste registro é o aparecimento, na escrita da professora da Educação Infantil o relato de histórias e a roda de conversa. Elementos que não estão presentes no registro do Ensino Fundamental. Ambas etapas sinalizam que Ruth Rocha é atendida na Sala de Recursos, porém não há indicações nas escritas de como esse atendimento tem auxiliado no desenvolvimento da criança. Apesar da roda de conversa surgir na escrita, me preocupa a concepção de prática, objetivo da mesma e de como acontece na sala de aula:

Maurício de Souza brincava com um prato na hora da rodinha com Bartolomeu. A professora interpelou: “Bartolomeu, já pedi para você guardar isso!”. Bartolomeu guardou o objeto e foi para a roda. A professora informou: “Estou pulando Ana Maria Machado, Cecília Meireles e Ziraldo”. Maurício de Souza relatou que comeu carne de porco. A professora aproveitou para alertar que a carne de porco precisa ter cuidado, principalmente comprada na feira, pois a carne pode estar contaminada e ao comerem podem ter verme na barriga. (Diário de Campo, 19/09/2012).

Segundo Motta (2011), a roda de conversa é uma prática dialógica, onde a expressão das crianças servem como elemento organizador das práticas pedagógicas:

O ser humano se constitui na relação que estabelece com o outro. Cabe observar que a interação social é um processo em que as dimensões cognitivas e afetivas não podem ser dissociadas. Interagindo, as crianças não apenas apreendem e se formam, mas, ao mesmo tempo, criam e transformam. (p.69)

O ato de silenciar três crianças na hora de realizar “troca de novidades”, ali está presente um mecanismo de controle e de quem tem o poder de permitir ou elencar de quem pode falar ou não. Porque o objeto que Bartolomeu brincava foi recolhido? Nesse momento o objetivo curricular, presente na avaliação sobre narrar fatos com “organização temporal” fala mais alto e a professora fecha a possibilidade de recriar novos rumos em sua prática devido a essa questão. Segundo seu próprio depoimento sobre a rodinha a professora diz “na segunda-feira é a hora da novidade sobre o que fizeram no final de semana, na sexta-feira o que vão fazer no final de semana, para estimular a noção de passado e futuro”. Relendo o Diário de Campo, encontrei um episódio envolvendo Ruth Rocha na hora da roda de conversa, que trago sobre forma de narrativa.

Para a formação da roda de conversa a professora cantou a música do “Bom Dia” com as crianças. As crianças estavam sentadas confortavelmente nos colchonetes existentes na sala de aula. A professora perguntou como estava o clima. As crianças informaram que estava ensolarado. Sylvia Orthof colocou o sol no calendário, completando o mês e o dia da semana. Bartolomeu foi e sinalizou a data, 19 de

setembro. As crianças durante a atividade ficaram agitadas, a professora avisou “olha a água na chaleira, shiiiiiii”, pedindo assim o silêncio da turma. Monteiro Lobato revelou na roda algumas curiosidades sobre animais e a professora compartilhou com a turma. A professora disse para os demais que Monteiro Lobato estava cheio de bichos na cabeça e que com curiosidade para saber o nome de um bicho que tinha uma língua comprida e que comia formiga e perguntou para as crianças qual era o nome do bicho. As crianças revelaram: Tamanduá! A conversa sobre bicho continuou, mas a professora interrompeu dizendo que o assunto continuaria no decorrer da semana e começou a cantar a música “Sete dias na semana”. As crianças relataram o que fizeram sábado e domingo. Sylvia Orthof relatou que um cachorro mordeu uma amiga. Durante seu relato a aluna rosnava (“Grrrrr”) e fazia gestos imitando o cachorro. A professora informou que o tempo da rodinha acabou, pois a turma precisava descer para o pátio com os brinquedos da sala de aula. As crianças pedem para fazer um piquenique. A professora não acolheu a ideia alegando que a condição climática não era adequada para o evento. Para terminar a roda de conversa a professora pediu ao Maurício de Souza para fazer o momento de chamada das crianças. Maurício pegou um nome de um colega e mostrou na roda, “o dono do nome” identificou-se e pegou a escrita dele e a encaixou no lugar adequado. Após todos identificarem seu nome, Monteiro Lobato fez a contagem dos meninos e verifica que são quatro. Após a verificação Monteiro Lobato marcou no calendário a quantidade de meninos presente. Ruth Rocha fez o mesmo processo para contagem das meninas. Verificou que eram doze e marcou no calendário o numeral. Depois fez a contagem das crianças que ficaram em casa: 1 menino e 1 menina, somando dois.

Alinhavando este episódio com a escrita da avaliação, encontrei alguns elementos. As contagens realizadas pelas crianças é uma forma de observar se a criança “reconhece”, seu nome, os numerais e o mecanismo quantidade. Os relatos do que as crianças fizeram no final de semana é uma forma de observar a linguagem oral e sua organização temporal de passado, presente e futuro, mais uma relação de “unha e carne” entre avaliação e currículo nas práticas educativas.

A narrativa vivenciada nos diálogos com a turma poderia ser explorada para futuras práticas, recriando a questão curricular: Por que não trabalhar com os textos científicos? Já que Monteiro Lobato trouxe a curiosidade sobre os animais, por que não



montar um bloção<sup>11</sup> sobre os animais, sua alimentação, a quantidade de patas, onde vivem e onde podemos encontrá-los. Destas conversas surgem grandes projetos de trabalhos com as crianças, mas a escuta do professor precisa ter sensibilidade para isso.

No Ensino Fundamental, durante o semestre de observação, não vi nenhuma prática de roda de conversa com as crianças sentadas no chão. No tempo em que fiquei na turma, nas conversas, se é que posso denominar assim, o que predominavam eram as instruções que aconteciam entre a explicação de uma atividade ou outra, com os alunos sentados. Trago um episódio destacado do Diário de Campo como uma ilustração sobre este fato:

A professora diz: “este *trabalbinho* vocês farão em casa. Nesses *quadrádinbos* aqui (pede para os alunos contarem os quadrádinbos) representa uma *letrinba*. Vocês vão cortar as *letrinbas* de jornal e revista e colar nos *quadrádinbos*. Vou entregar a *folhinba* para vocês guardarem no caderno para não amassar, não sujar e rasgar”. Cecília Meireles é “denunciada”: Ela faz tia, ela rasga! A professora diz que Cecília vai parar com isso por que agora vocês são grandes, então não podem amassar, não podem sujar, pois na segunda-feira quer o *trabalbinho* de volta. Maurício de Souza reclama: “eu não vou conseguir fazer isso tudo!”. Começa a contar os quadrados e repete “eu não vou conseguir fazer isso tudo”. (Diário de Campo 29/02/2013).

Confesso que ao reler o registro fiquei absorta analisando a enunciação da professora “vocês são grandes” com a sua linguagem infantilizada para o seu auditório social, pois a palavra é “socialmente dirigida”, determinada, primeiramente, pelo contexto imediato e pelos participantes do ato de fala. Tais participantes, juntamente com a situação, serão os responsáveis pela “forma” e “estilo” da enunciação (Bakhtin, 2006, p. 115). Neste evento percebi uma antítese de ideias: primeiro ela diz que os alunos são grandes e o tempo todo ela traz uma linguagem infantilizada para explicar a atividade. Fiz questão de grifar essas palavras a fim de esclarecer que enquanto docentes precisamos ter cuidado com a “pequenezização” de palavras utilizadas no universo infantil, achando que esse tipo de linguagem nos aproxima da criança. O que nos aproxima do outro é o encontro com o outro no exercício do diálogo. A resposta que Maurício de Souza devolve não apresenta nenhuma palavra no diminutivo. Ele poderia devolver: eu não vou conseguir fazer isso “tudinho”, mas utilizou a palavra sem a questão do “inho”. E que salto foi esse que as crianças tiveram? Dormiram crianças na Educação Infantil e num passe de mágica acordaram adultos no Ensino Fundamental?

---

<sup>11</sup> Bloção é um recurso didático utilizado pelos professores para realização de registros coletivos da turma.

Que passagem de tempo foi essa? A relação do cuidar, no Ensino Fundamental, está na execução das atividades, em não sujar a folha, não amassar, diferente das observações realizadas na Educação Infantil, onde as crianças tinham outras vivências. Devemos conversar com as crianças sobre a questão do zelo pelas coisas sim, mas da forma que presenciei no trecho destacado o importante é o exercício lindo e “cheiroso”. Uma relação da valorização da atividade ao invés da valorização humana.

Outro ponto que preciso destacar diz respeito à Sala de Recursos, considerando uma concepção de educação que a reconheça dentro de um espaço dialógico. Na leitura dos registros de avaliação de Ruth Rocha, é mencionada a sua frequência à Sala de Recursos, porém não li ou vi nenhum registro da interação da criança neste espaço. Não que este registro não exista, mas a escola não pode funcionar como pequenas ilhas. Os registros das professoras regentes apenas mencionam que a criança frequenta a Sala de Recursos, mas onde está a colaboração da professora de Educação Especial sobre a criança atendida na construção do relatório de avaliação. Não achei. Dialogar com seus pares não é cada um construir o seu relatório e burocratizar este documento, mas trazer o diálogo no intuito de unir esforços para planejar ações estratégicas que visam atender a criança, pois o “seu olhar melhora o meu”.

Quadro 03: Ziraldo

	3º Bimestre	4º Bimestre
<b>Educação Infantil: Relatório de Avaliação Individual</b>	Temos percebido alguns avanços no seu desenvolvimento motor e também cognitivo, pois o aluno tem se dedicado mais na conclusão de suas atividades e demonstrando maior atenção e interesse, principalmente pelos assuntos referentes à natureza (ciências e história), mas também vem se destacando no reconto oral de histórias. Possui linguagem oral clara e expressiva e demonstra ter boa compreensão da organização temporal.	Os avanços foram contínuos durante todo o ano letivo, onde verificamos em cada bimestre o amadurecimento do aluno tanto o processo relacional com o grupo, como também o cognitivo nas atividades que envolvem raciocínio lógico, que inicialmente, não demonstrava compreender, passou a ser um dos destaques sempre se voluntariando para estas atividades. O aluno escreve seu nome sem apoio visual, reconhece algumas letras, mas sempre associando-as aos nomes dos colegas. Reconhece numerais e suas respectivas quantidades.
	1º Bimestre	2º Bimestre

<p align="center"><b>Ensino Fundamental: Relatório de Desempenho do Aluno</b></p>	<p>O aluno é participativo, realiza as atividades em muitos momentos com certa lentidão necessitando de auxílio. Escreve o nome, vezes incompleto faltando algumas letras. Reconhece as vogais e as escreve, porém em alguns momentos necessita de ajuda na identificação. Identifica os numerais relacionando às suas quantidades corretamente. Ainda apresenta dificuldade no reconhecimento das consoantes na escrita das palavras. Se encontra no nível pré-silábico com possibilidade de avançar se acompanhado.</p>	<p>O aluno é participativo e realiza as atividades propostas em tempo maior que os demais alunos da turma, necessitando de auxílio e incentivo para executá-las. Está desenvolvendo a identificação das letras do alfabeto e do uso das consoantes na escrita das palavras. Escreve o nome, ainda necessitando de intervenções para escrevê-lo de maneira correta. Durante o bimestre o aluno manifestou problemas de assiduidade que interferiu diretamente em seu desenvolvimento cognitivo. Encontra-se no nível pré-silábico com possibilidades de avanços.</p>
---	---	---

No que tange a Educação Infantil temos o tempo de atenção no desenvolvimento da atividade, reconto de histórias, linguagem oral e organização temporal, relacionamento com os demais colegas, escrita do nome, reconhecimento das vogais, reconhecimento das letras, numerais e quantidades. A escrita do Ensino Fundamental revela a preocupação com a participação das atividades e tempo de execução das mesmas, escrita do nome, vogais, números e quantidades, consoantes na escrita de palavras, nível de escrita, letras do alfabeto e a questão da assiduidade.

Na perspectiva de perceber o viés entre avaliação e currículo, nesta escrita podemos afirmar que os objetivos elencados para formação da proposta curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental são: escrita do nome, vogais, letras do alfabeto, numerais e quantidades. Na Educação Infantil a oralidade e reconto de histórias ainda aparecem, aspectos não mencionados no Ensino Fundamental. Acredito que o professor, influenciado pela cultura escolar elenca os conteúdos que as crianças sabem ou não em língua portuguesa e matemática. Julia (2001), sobre o termo cultura escolar define como:

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas coordenadas a finalidades que podem vir segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (p.10)

Neste caso os professores elegem o que deve ou não entrar no registro escrito a fim de observar se a criança alcançou, ou ainda está em processo de construção em

relação à escrita e a leitura. Em relação a esses conjuntos de práticas que estão articuladas na questão do registro de avaliação destaco dois episódios, um vivenciado na Educação Infantil e outro no Ensino Fundamental. Na Educação Infantil vivenciei uma atividade em grupo, onde as crianças brincavam com um jogo pedagógico:

A turma foi dividida em dois grupos. Foram disponibilizados os colchonetes no chão da sala, onde cada grupo se acomodou. A auxiliar de creche<sup>12</sup> ficou em um dos grupos para ajudar na atividade e a professora ficou em outro. No grupo 1 a auxiliar retirava uma letra do saco e mostrava a letra. As crianças tinham uma cartela com figuras ilustradas. Cada ilustração tinha a primeira letra inicial em branco. De acordo com o sorteio a criança completava a palavra. O nome da atividade é “bingo de letra inicial”. O segundo grupo ficou com o jogo “troca de letras”. As crianças tinham as letras do alfabeto e uma cartela com a ilustração de um desenho. A professora perguntava quais letras formavam o nome do desenho. Conforme as crianças falavam as letras, a professora informava se era a letra certa ou não. Quando acertavam, as crianças procuravam no alfabeto móvel a letra correspondente para formação da palavra. (Diário de Campo, 28/09/2013).

Apesar da prática acima ser uma ação alfabetizadora, pois o objetivo da Educação Infantil não é este, a professora utiliza uma estratégia lúdica, onde observei o prazer das crianças em montar palavras, o trabalho em grupo onde um colega ajuda o outro a fim de completar a atividade. As crianças estavam bem à vontade sentadas nos colchonetes no chão e o clima era de diversão. No Ensino Fundamental temos também as práticas alfabetizadoras, mas o clima muda. As crianças não possuem mais os colchonetes para sentar, elas agora sentam em duplas e estão enfileiradas uma atrás da outra, e nas muitas observações que fiz encontrei a seguinte prática:

A professora pergunta qual foi a *palavrinha* que fizeram no *deverzinho*. As crianças respondem Ai, Au, Eu, Ui. Após as respostas das crianças ela distribui massinha e pede para as crianças escolherem uma palavra do *deverzinho* e construir agora com a massinha. Quando as crianças terminavam de escrever com a massinha a palavra escolhida, a professora passava de mesa em mesa e pedia para criança ler o que escreveu. Roseana Murray pergunta: Tia, posso fazer outra coisa? A professora pede para ela esperar que já vai na sua mesa ver se a escrita está certa ou não. As crianças que terminaram de fazer a tarefa conversam entre si. As crianças que não terminaram a folha para preencher com as vogais foram para a mesa da professora onde a mesma pode auxiliá-los na atividade. Quando a professora terminou de ajudar as crianças que estavam na sua mesa pediu para a turma fazer uma “bola” com a massinha, pois iria guardar o material. (Diário de Campo 20/03/2013).

---

<sup>12</sup> Dentro da proposta educacional o auxiliar de creche é um profissional designado para prestar suporte nas atividades do cotidiano escolar na educação infantil. Em Mesquita as turmas de 4 e 5 anos também possuem auxiliares de creche.

Ao reler esse registro pensei logo nas palavras que foram selecionadas para a atividade “AI, AU, EU, UI” e indaguei sobre os significados e sentidos que essas palavras possuem para as crianças. A questão da massinha até achei interessante, mas porque não deixou Roseana Murray desenhar ou moldar outras coisas? A pressão da alfabetização falou mais alto. Diferente da atividade vista no infantil, que foi em grupo e até mais divertida. O que me deixou mais impressionada é que neste dia de observação, uma criança aproximou-se da minha mesa e pediu para que eu fechasse os olhos. Momento de tensão da pesquisadora, se fecho os olhos deixo de observar e se não fecho não vou saber o que é. A vida é feita de escolhas e eu fiz a minha. Fechei os olhos... E quando abri, confesso que fiquei um pouco decepcionada. Ela podia desenhar ou modelar qualquer coisa, afinal a professora estava na mesa ajudando as crianças com dificuldades, mas para minha surpresa ela modelou duas letras: AI. Percebi uma necessidade de mostrar o que estava aprendendo... mas fiquei reflexiva e confesso que ainda estou. Lembrei-me de um texto<sup>13</sup> onde a criança, antes de ir para escola adorava desenhar flores e desenhava de todas as maneiras: grandes, pequenas, coloridas... Na escola quando a professora pediu para desenhar flores, a criança ficou feliz e desenhou muitas flores coloridas e mostrou para a professora. A professora olha o desenho e diz que está errado, pois as flores a que se referia deveriam ter pétalas vermelhas com caule verde. A criança olha para seu desenho e refaz, aquele que a professora deseja. Na história tem uma passagem de tempo, a criança agora está em outra turma, com outra professora. A professora pede que as crianças desenhem flores e quando passa pela mesa daquela criança vê que a folha está em branco. Surpresa a professora pergunta por que a folha estava em branco. A criança diz que esperava a “ordem” de como seria a flor. A professora ri e revela: como você quiser, a criança olha para a sua folha em branco e desenha uma flor de pétalas vermelhas com caule verde. Esse texto vai ao encontro do que observei... A criança podia desenhar a flor que quisesse, no caso do episódio observado, modelar com massinha o que sua imaginação pedisse. Outro ponto que percebo é que, na história que trouxe, as flores sempre estão presentes, como um currículo “floreado”, assim também percebo tanto no registro da escrita da Educação Infantil como a escrita do Ensino Fundamental um currículo pautado nas letras e nos números.

---

<sup>13</sup> “O menino e a Flor”, texto de Helen Buckley, disponível no site [opinião.blogspot.com.br/2013/10/0-menino-e-flor.html](http://opinião.blogspot.com.br/2013/10/0-menino-e-flor.html)

Quadro 04: Cecília Meireles

<p><b>Educação Infantil:</b> <b>Relatório de Avaliação</b> <b>Individual</b></p>	3º Bimestre	4º Bimestre
	<p>A aluna sofreu uma alteração em seu comportamento e tem arrumado grandes confusões com os colegas, principalmente por usar de sarcasmo com eles e muita ironia além de não respeitar os acordos e regras estabelecidos com o grupo para um bom convívio. Este comportamento também vem se refletindo em seu desempenho escolar, onde muitas vezes não completa suas atividades, ou quando faz não demonstra capricho. Contudo, possui linguagem clara e expressiva e demonstra boa organização temporal.</p>	<p>Durante todo o período letivo, tivemos momentos de altos e baixos no comportamento da aluna, que alterna autocontrole e simpatia, ironia e desprezo pelos colegas em outros dias. No entanto neste último bimestre, tivemos alguns avanços neste quesito, onde ela passou a se empenhar em não “maltratar” os colegas verbalmente. Não observamos nenhuma dificuldade cognitiva. É uma aluna muito atenta e perspicaz. Já escreve seu nome sem apoio visual, reconhece letras e numerais, porém muitas vezes tem “preguiça” para concluir tarefas, sempre alegando estar “passando mal”.</p>
<p><b>Ensino Fundamental:</b> <b>Relatório de Desempenho</b> <b>do Aluno</b></p>	1º Bimestre	2º Bimestre
	<p>A aluna apresenta um comportamento em muitas vezes desafiador e em alguns momentos conflituosos com os demais alunos. Realiza as atividades a partir de muitas insistências, na maioria das vezes hesita em fazê-las. Escreve e identifica o nome e esporadicamente troca a ordem de algumas letras. Reconhece e lê as vogais, bem como os numerais de 0 a 10 relacionando-os as suas quantidades. Se encontra no nível pré-silábico com possibilidade de avançar o mais rápido possível.</p>	<p>A aluna ainda apresenta um comportamento um tanto agitado que interfere diretamente em seu desenvolvimento cognitivo. Está desenvolvendo o respeito a regras de convivência, contudo na maioria das vezes ainda apresenta atitudes desafiadoras. Está desenvolvendo a identificação do uso das consoantes na escrita das palavras e se auxiliada já consegue escrever pequenas palavras com sílabas simples. Encontra-se no nível silábico com possibilidade de avançar.</p>

Na Educação Infantil temos o comportamento aliado ao desenvolvimento cognitivo, cumprimento de atividades, oralidade e organização temporal, escrita do nome, letras do alfabeto e numerais. Dos registros anteriores, percebi uma linguagem mais “dura” em relação ao comportamento da criança e o surgimento da palavra “preguiça”, sinalizada na escrita, também me preocupou. Se enquanto pesquisadora

lidasse apenas com o registro escrito, diria que a professora não possui afetividade ou conectividade com a criança ou com a turma, mas as observações realizadas mostram outro lado:

Enquanto algumas crianças estavam no banheiro para escovação dos dentes, outras aguardavam sua vez para ir ao banheiro também. Cecília Meireles é umas das crianças que estão aguardando. Para passar o tempo, Cecília Meireles reúne as cadeiras em círculo. Pega um colchonete, mas a professora diz que não podia brincar com os colchonetes, pois houve briga da última vez para utilizá-los e enquanto não souberem brincar com o colchonete, os mesmos não estariam disponíveis para as brincadeiras. Cecília deixou o colchonete no lugar. As crianças sentaram nas cadeiras que Cecília Meireles organizou em círculo e iniciaram suas brincadeiras: umas dançavam e outras brincavam de boneca. Cecília Meireles cantou um funk e dançou para as crianças que estavam sentadas assistindo. Uma das crianças, que estava sentada perto da minha mesa, diz para mim sorrindo e espantada: “A tia está filmando”! As crianças continuaram a cantando e dançando sem perceber que a professora filmava tudo pelo celular. Os meninos começaram a cantar e a dançar funk também. A professora continuou filmando as apresentações. Depois a professora chamou as crianças para mostrar o registro e todas que estavam dançando se reuniram em volta da sua mesa para assistir o vídeo. (Diário de Campo, 19/10/2012).

Este registro foi observado entre o 3º bimestre e o 4º bimestre da Educação Infantil. Vejo uma escrita dissociada da prática observada. Na escrita temos um olhar rotulado nas estratégias que Cecília utiliza para “burlar” as regras do cotidiano escolar, onde seu comportamento não é uniforme, como os demais. E na prática encontrei um olhar afetivo da professora, que valorizou a espontaneidade da criança em dançar e cantar funk, tanto que filmou a ação e depois chamou as crianças para visualizar o vídeo. Se fosse a face da professora regente reproduzida na escrita acima, ela simplesmente diria para Cecília para parar de se requebrar e sentar no seu lugar. Há um hiato entre as linguagens e posturas como se a professora dissesse “aqui na sala de aula posso ter a liberdade de anunciar e pronunciar de acordo com as interações vividas” e assumisse outra postura ao olhar para as linhas do registro escrito de avaliação e transformar as vivências de sala em situações de controle e de comportamento, como se tivesse aqueles modelos de nortes (a criança escreve seu nome, a criança reconhece o alfabeto, a crianças utiliza de linguagem fantasiosa para expressar uma opinião...) para escrita: se a criança respeita as regras da sala; se a crianças apresenta um bom comportamento nas atividades propostas, etc. Percebendo este hiato, identifiquei no livro “Pedagogia Profana”, de Larrosa (1998) a seção “A experiência da leitura”, que me fez refletir sobre esta separação:

A ideia da leitura como experiência de formação e transformação. A ideia tradicional de formação tem duas faces. Formar significa, de um lado, dar forma e desenvolver um conjunto de disposições preexistentes. Por outro, levar o homem até a “conformidade” em relação o modelo ideal do que é “ser humano” que foi fixado e assegurado de antemão. Minha aposta seria pensar a formação sem uma ideia “pré-escrita” de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização. Algo assim como um devir plural e criativo, sem padrão e sem uma ideia normativa, autoritária e excludente de seu resultado, disso a que os clássicos chamavam de “humanidade” ou “ser plenamente humano”. E creio que a uma prática da leitura como um acontecimento da pluralidade e da diferença, como uma aventura rumo ao desconhecido e como produção infinita de sentido poderia contribuir para esse pensamento aberto de formação. (p.14)

A ideia de avaliação seguindo um modelo normativo pré-determinado não deveria existir em nenhuma etapa da educação. Larrosa (1998) defende uma formação pautada na pluralidade e criativa, com uma produção infinita de sentido. A avaliação também pode caminhar por este viés, com um registro plural, criativo e com uma produção de sentidos que possam criar e recriar as práticas curriculares.

Na escrita do registro da professora no Ensino Fundamental também temos o comportamento aliado ao nível cognitivo, realização de atividades, escrita do nome, vogais, números de 0 a 10, nível de escrita, consoantes, escrita de palavras simples e o nível de escrita. Dentre os registros destacados até agora, este é o primeiro em que aparece uma linha divisória sobre a aquisição de vogais, consoantes e de conhecimento dos numerais de zero a dez. O alfabeto é composto por vogais e consoantes, por que fatiá-lo em vogais e consoantes e ainda dividi-lo por bimestre? Qual é o sentido desta partilha para a criança? A mesma questão está incutida na ideia contar e quantificar até 10 no primeiro bimestre. Sobre esse evento de quantidades no currículo, destaco o seguinte trecho da prática observada:

No quadro estava registrado uma contagem de 0 a 10. As crianças preenchiam uma folha com uma sequência de três casas desenhadas: uma casa vazia, a casa do meio vinha com um numeral e a terceira casa também com um espaço vazio. A atividade era para achar os vizinhos dos numerais. Na mesma folha também tinha uns desenhos de borboletas para realização do ditado dos numerais. A professora “cantava” um número sorteado dentro de um saco e as crianças registravam esses números dentro das borboletas. (Diário de campo, 19/04/2013).

Esse tipo de atividade presenciada no trecho acima poderia ter outra abordagem na sala de aula. A criança vive no mundo cheio de numerais: o telefone de sua casa, o número de sua residência, o número que ela calça, os números da sua altura e por aí vai... Os números nesta proposta curricular, de relacionar linguagem com realidade teriam outros sentidos e significados e conseqüentemente o registro de avaliação



também. Indo ao encontro deste pensamento, gosto muito da ideia de Freire (2003), quando ele refere-se “que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela.” (p.20), perfazendo um diálogo da escola com a vida. Nesta perspectiva Freire (2003) nos incita a pensar nos programas curriculares que as escolas criam. As palavras que compõem esse registro devem expressar a “linguagem real, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos” do educando, uma linguagem carregada das suas experiências de vida a não as da experiência de vida do educador. O anúncio das ideias freirianas, acionaram outras que li em Bakhtin (2006), onde o autor afirma que “compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos”. (p.32).

Deste registro, meu último destaque fica por conta do desenvolvimento cognitivo atrelado à questão comportamental. Cecília Meireles foi vista como uma criança muita “inquieta” e, devido a essa inquietação, seu desenvolvimento ficou prejudicado, mas segundo os parâmetros de registros apresentados no relatório, Cecília alcançou todos e ainda avançou do nível pré-silábico para o silábico. Enquanto escrevo fico pensando: Nos termos da escrita da professora, se a Cecília fosse mais “quieta”, então até o final do ano ela vai ter escrito um livro! Será essa nossa concepção de educação? Crianças quietas aprendem mais? Acredito que não. É tempo de refletir e ouvir mais o que a criança tem a nos dizer e a partir destes diálogos criar e recriar as práticas curriculares, tendo a avaliação não como um registro sobre o que a criança “reconhece” ou deixa de fazer. Loris Malaguzzi<sup>14</sup>, em Cem Linguagens, ele diz: "a criança possui cem linguagens que necessitam de uma escuta atenta, cuidadosa e respeitosa por parte do adulto/professor" e nesta escuta ter como viés o que Bakhtin (2006) anuncia:

“Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra”. (p.151)

O que Bakhtin (2006) propõe, e que concordo plenamente, só é possível dentro de uma relação de escuta, de interação e diálogo. Também nesse sentido, Freire (1997) alerta que:

---

<sup>14</sup> Registro disponível no site <http://educ.wordpress.com/2008/06/02/a-crianca-e-feita-de-cem/>

... escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um, escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. (p. 135).

É no que tenho apostado e o que defendo: pensar em avaliação e currículo pela condução dialógica. Dentro desta lógica de pensamento, trago o próximo registro de avaliação.

Quadro 05: Maurício de Souza

<b>Educação Infantil: Relatório de Avaliação Individual</b>	<b>3º Bimestre</b>	<b>4º Bimestre</b>
	O aluno vem se destacando no reconto de histórias usando detalhes para descrever cenas. Sua linguagem oral é clara e expressiva, possui organização temporal ao recontar histórias e/ou novidades cotidianas. Sua participação nas diversas atividades também vem sofrendo mudanças significativas quanto ao estímulo e agilidade em sua condução. Seu comportamento está mais ameno e seu desempenho nas atividades que exigem raciocínio lógico-matemático vem melhorando consideravelmente.	Foi um período letivo de grandes processos para o aluno, não só no processo comportamental pessoal, mas em sua socialização com o grupo, e tudo isto sem perder sua simpatia e carisma. Houve processos também em seus esforços físicos de superação força e agilidade. Não observamos nenhuma dificuldade de aprendizagem, embora ainda seja vagaroso na conclusão das atividades, dispersando-se com muita facilidade. O aluno ainda não escreve seu nome sem apoio visual.
<b>Ensino Fundamental: Relatório de Desempenho do Aluno</b>	<b>1º Bimestre</b>	<b>2º Bimestre</b>
	O aluno demonstra-se participativo, tem um bom relacionamento com os demais alunos e com a professora. Realiza as atividades propostas, às vezes apresenta certa lentidão. Identifica e escreve o nome, ainda esporadicamente troca a posição de algumas letras. Reconhece as vogais, as escreve necessitando às vezes de auxílio. Reconhece numerais e relaciona-os as suas quantidades. Se encontra no nível pré-silábico com possibilidade de avançar o mais rápido possível.	O aluno é bastante participativo e realiza as atividades propostas, porém necessita de auxílio docente por utilizar mais tempo que a maioria da turma para realizá-las. Está desenvolvendo a identificação de consoantes na formação de palavras. Ainda não possui autonomia na realização das atividades. Encontra-se no nível pré-silábico desenvolvendo-se satisfatoriamente.

Nos registros de Educação Infantil temos como destaque: reconto de histórias, linguagem oral, organização temporal, tempo de executar uma atividade,

comportamento, raciocínio lógico-matemático, esforço físico, escrita do nome. São elementos que se repetem também nos demais registros vistos até agora, porém destaco um elemento que até agora não foi mencionado: movimentos corporais. Guimarães (2008, p.20), no texto Educação de Corpo Inteiro, revela que de um modo geral a escola compreende o corpo pela perspectiva de controle, da adaptação e da repressão, onde revela que “é preciso silêncio e precioso o silêncio, o uniforme limpo e alinhado, o jeito correto de se sentar, o dedo levantado para a pergunta, o gesto calculado para não agitar o ambiente”. Nas observações da turma de cinco anos, percebi uma prática onde o corpo das crianças tinham mais movimentos, tanto que a professora sinaliza essa questão no relatório descritivo. Por ser um CIEP, as salas de aula são amplas e o mobiliário existente na sala de Educação Infantil não impedia que as crianças fizessem movimentos amplos dentro da mesma. Relendo o diário de campo encontrei o seguinte evento:

O dia começa com a roda de conversa. As crianças começaram a se chamar pelos nomes dos personagens da novela Carrossel e quando a professora anuncia as músicas que serão cantadas, eles devolvem: sim professora Helena. A professora inicia a conversa sobre como foi o final de semana, as crianças querem falar sobre a novela Carrossel. A professora resolve fazer um trato com a turma. Primeiro cada um fala do seu final de semana e depois eles poderão falar sobre a novela. A turma concorda. Chega uma criança atrasada e senta fora da roda. A professora chama para entrar na roda, mas a criança diz que não quer. A professora não insiste. Após a roda de conversa a professora organiza a turma para lavagem das mãos, pois as crianças iriam lanchar. A professora pegou o sabonete em líquido e derramava nas mãos das crianças que iam em dupla para o banheiro. Enquanto essa dinâmica acontecia, outra era realizada em sala, enquanto “esperavam” a vez em lavar as mãos as crianças brincavam na sala, o casaco virava corda. A brincadeira é conduzida por uma criança que anunciava “Gente, agora eu vou bater! Rola, Rola, agora eu vou bater...” e rodava o casaco no chão. Quando a criança começou a bater com o casaco no ar, a professora interferiu e pediu para a criança pararem de girar o casaco no alto, pois poderia bater no rosto do colega e assim machucá-lo. (Diário de Campo, 31/08/2013).

De acordo com o relatório de avaliação a linguagem oral e a organização temporal são objetivos de observação da professora. Quando ela diz que primeiro são os relatos sobre o final de semana e depois a temática Carrossel, aqui vejo a prioridade em adquirir as informações sobre a narração das crianças quanto à organização temporal, que também poderia ser observada na narrativa sobre a novela vista pelas crianças. O fato da professora não obrigar a criança entrar na roda, traz a questão de respeito de escolha. Esse mesmo respeito está presente nas brincadeiras infantis, pois ao invés de silenciar as crianças para aguardarem silenciosamente sua vez para lavar as mãos, a

professora acompanha as brincadeiras enquanto passa o sabonete líquido nas mãos das crianças e só faz interferências quando percebe momentos de riscos nas suas integridades físicas. A questão do cuidar, ainda que não esteja presente no registro de avaliação, também está presente nas práticas educativas. A escolha por sabonete líquido, a organização das escovas de dente, o ato de lavar as mãos antes da alimentação, o respeito em não machucar o outro, são indícios de educar e cuidar, fatores indissociáveis na Educação Infantil.

Dos registros do Ensino Fundamental posso destacar a participação em sala, relacionamento afetivo, tempo de execução das atividades propostas, escrita do nome, reconhecimento das vogais, identificação de números e quantidades, nível de escrita. O relato de histórias que apareceu algumas vezes na Educação Infantil, assim também como as brincadeiras, os jogos e os movimentos corporais, também não foram sinalizados. Em relação ao corpo, encontramos o silêncio. A organização da sala já não permitia os movimentos das crianças e brincadeiras:

A turma estava com uma nova organização. Não estavam sentados em grupos e sim em duplas organizadas uma atrás da outra. No quadro tinha as vogais coladas e a palavra circo. As crianças faziam uma atividade sobre o circo. As crianças me informaram que hoje eles veriam o palhaço. A professora revelou que a escola receberia a visita de um palhaço e que os alunos iriam assistir a apresentação junto com a Educação Infantil. Perguntei se era o “dia do circo”, ela disse que não. Era o dia do palhaço. A professora de apoio da unidade entra na sala e informou que o palhaço iria atrasar-se um pouquinho, pois pegou um engarrafamento. As crianças começaram a gritar: palhaço, palhaço. A professora pediu para as crianças terem um pensamento positivo para o palhaço chegar e perguntou para Ana Maria Machado “Você rezou para o palhaço chegar?”. As crianças continuavam pintando o palhaço e outras levavam o dever de casa na mesa da professora para correção. (Diário de Campo, 15/03/2013).

Tanto no relatório quanto na prática a questão do emprego das vogais marcaram presença. Como não conheço, nem lido bem com a questão de datas comemorativas na composição curricular fiquei curiosa sobre o Dia do Palhaço, então fiz uma pesquisa que fiz no Google encontrei o dia 15 de março, dia do registro observado, como o dia da escola, o dia 27 de março do circo e do palhaço no dia 20 de dezembro. Nesta salada de datas fico indagando qual é o significado de um currículo com base em datas comemorativas para a criança. Não vejo um diálogo da escola com a vida ao articular estas datas para condução das atividades em sala. Freire (1997) sinaliza que ato diálogo se inicia na busca do conteúdo programático:

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador – educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo diálogo é que a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. (p. 47)

Em outras palavras o currículo não deve ser uma imposição ou doação de conhecimentos a ser depositado<sup>15</sup> nas crianças, mas uma sistematização de indícios e pistas que estas fornecem para que o professor sistematize e devolva para elas, não num movimento estático, mas sim transformador e dialógico. Outra pista que percebo na dinâmica, avaliação, currículo e práticas educativas é o fato do dever de casa no Ensino Fundamental e o uso do caderno.

Na Educação Infantil o caderno com pauta tinha a função de agenda, no Ensino Fundamental como registro e colagem de atividades. No ano de 2012 a Secretaria Municipal de Educação, através de um ofício, orientou as unidades escolares de educação sobre o uso da agenda e do caderno. Neste ofício a agenda era vista como uma ferramenta de comunicação da professora com os responsáveis e vice e versa. Quanto ao uso do caderno, sua função não era para servir como um lugar de registros de cópias das letras do alfabeto ou de números e nem de servir para colagem de exercícios de prontidão ou para fazer a criança copiar seu nome várias vezes. O caderno era uma possibilidade de servir como agenda ou como anotação das descobertas infantis. Pelas observações que fiz, percebi que a professora de Educação Infantil seguia essas orientações. Inclusive nos momentos do brincar livre, a professora aproveitava para colar ou escrever os avisos na agenda, o que era uma pena, pois nas observações das brincadeiras, a professora poderia descobrir novas pistas para planejar e organizar ações, tendo as interações infantis como elemento norteador de sua prática cotidiana. Diferente do que observei na prática de Ensino Fundamental sobre o caderno, que servia como ponto de partida para colagem de exercícios, considera-o como um instrumento onde a criança o utiliza para registro de suas descobertas, ou seja, após as suas vivências e experiências as crianças podem utilizar este material como registro, sistematizando seu conhecimento, com a mediação do professor.

---

<sup>15</sup> Educação Bancária é um termo utilizado por Paulo Freire. Esta educação visa depositar o conhecimento nas mentes dos alunos. Neste sentido o professor é o detentor de poder e sabedoria e responsável em realizar este depósito. Paulo Freire critica esta prática de ensino e defende uma educação libertadora, com base no diálogo, onde os professores e alunos ensinam e aprendem, numa interação dialógica.

O caderno não pode ser visto como um ponto de partida e sim como suporte para uma sistematização do conhecimento construído e com significado para a criança, na busca de registrar no papel o que vivemos com as crianças, documentando assim a prática diária. Nesta discussão destacamos outra questão: ao colar folhas de ofício no caderno, você gastou duas folhas numa atividade só!

Não poderia deixar de refletir também sobre a seguinte frase “Você rezou para o palhaço chegar?”. No registro de avaliação não há indícios de questões com cunho religioso, mas a prática denuncia. Cada criança tem uma religião que deve ser respeitada e a escola, por ser laica, não deve vincular uma linguagem que destaque essa ou aquela religião. Veremos a seguir o registro da criança para a qual a professora perguntou sobre a reza.

Quadro 06: Ana Maria Machado

<b>Educação Infantil: Relatório de Avaliação Individual</b>	<b>3º Bimestre</b>	<b>4º Bimestre</b>
	Neste bimestre, seu comportamento sofreu modificações estando muito mais agitada e desatenta. Contudo, isto ainda não prejudicou seu desenvolvimento geral. Possui linguagem oral pouco clara, pois troca alguns fonemas, principalmente o “r” pelo “l”. E apesar de nossos esforços na tentativa de auxiliá-la, o problema persiste.	É uma excelente! Apesar de seu comportamento ter sofrido algumas modificações, mas nada que fosse realmente significativo, pois é sempre muito educada e carinhosa com todos. Seu desenvolvimento cognitivo é contínuo, sempre superando os limites iniciais exigindo mais, muito mais que seus colegas de sala, ela sempre vai além do imediato. Reconhece letras e numerais sem dificuldade, inclusive correlacionando palavras e nomes as letras do alfabeto. Já escreve seu nome sem apoio visual.
<b>Ensino Fundamental: Relatório de Desempenho do Aluno</b>	<b>1º Bimestre</b>	<b>2º Bimestre</b>
	A aluna é bastante participativa e solícita. Realiza as atividades com agilidade e presteza. Tem um bom relacionamento com os demais alunos e com a professora. Apresenta vontade de aprender e concentração das atividades. Escreve o nome completo corretamente bem como as vogais e os numerais relacionando as suas respectivas quantidades.	A aluna é bastante participativa e realiza as atividades propostas com autonomia e agilidade. A aluna já lê e escreve algumas palavras com sílabas simples, é bastante dedicada e atenciosa. Durante o bimestre apresentou ótimo desempenho. A aluna consegue realizar a transferência da letra bastão para letra cursiva. A aluna

	<p>Apresenta um comportamento mais autônomo nas atividades em geral. Reconhece algumas consoantes na escrita das palavras e está vivenciando o nível silábico com possibilidade de desenvolver satisfatoriamente a leitura e a escrita.</p>	<p>evoluiu do nível silábico para o nível silábico-alfabético desenvolvendo-se satisfatoriamente.</p>
--	---	---

No registro da Educação Infantil temos: comportamento, linguagem oral, reconhecimento de letras e numerais e associação das letras do alfabeto com os nomes dos colegas. No Ensino Fundamental temos a participação em sala, tempo gasto na execução da atividade, relacionamento afetivo, escrita do nome, vogais e identificação dos numerais relacionando-os com suas quantidades, escrita de palavras com sílabas simples, transcrição da letra bastão para letra cursiva e nível de escrita. Em todos os registros elencados até agora, aparecem como conteúdo os numerais e a correspondência de quantidades. Fui buscar nos meus registros de observações práticas educativas que envolvessem essas questões e na Educação Infantil encontrei este evento:

Enquanto a professora colava os recados nos cadernos às crianças brincavam na sala: cabeleireiro, trem, casinha, brincadeiras com colchonetes. Terminada a tarefa de colar os recados a professora pede que as crianças guardem os brinquedos. Enquanto as crianças guardavam os brinquedos a professora agrupava um conjunto de mesas no centro da sala. As crianças, sem que a professora solicitasse, trouxeram as cadeiras para colocar em volta das mesas agrupadas. As crianças sentaram nas cadeiras formando um grande grupo e a professora dirigiu-se ao quadro branco e desenhou vários conjuntos com diferentes quantidades de bolas. De acordo com a quantidade desenhada as crianças falavam o numeral correspondente. Depois a professora dividiu a turma em dois grupos A e B para brincarem com um jogo matemático. Este jogo tinha várias cartelas, umas com conjuntos e outras com numerais. A cartela com os conjuntos estava virada para baixo. Cada componente do grupo virava uma cartela de conjunto, contava quantos que o conjunto tinha e relacionava com a cartela do numeral que estava virada para cima. Quem acertasse marcava pontos para sua equipe. Outra brincadeira envolvendo os numerais foi à sequência numérica. Espalhadas na mesa, tínhamos cartelas numeradas de 0 a 7. As crianças deveriam colocar as cartelas em ordem numérica. O jogo era disputado por duplas compostas pelas equipes A e B. A professora marcava no cronometro para saber quem conseguiria fazer a sequência em menos tempo e quem o fizesse marcava ponto para sua equipe. (Diário de Campo, 28/09/2012).

A observação destacada demonstra uma prática educativa em que a relação sequência numérica e a relação dos mesmos com a questão da quantidade, visto na

avaliação, fica em evidência na turma de Educação Infantil. Agora vejamos esses mesmos aspectos na observação da prática educativa no Ensino Fundamental:

As crianças receberam uma folha com uma atividade de matemática. Nesta folha tinha um exercício com dois conjuntos desenhados e no meio dos conjuntos tínhamos o sinal de adição (+). A ideia era a criança contar os elementos de cada conjunto e ao somar suas quantidades escrever qual numeral que representava esta junção. Outro exercício, também na mesma folha visando à contagem, consistia em peças de dominós desenhadas e as crianças escreviam os números que formavam essas peças e depois fazia a soma desses números. (Diário de Campo, 21/06/2013).

Os dois eventos trazem o mesmo assunto: números e quantidades, porém foram abordados de formas distintas. Na Educação Infantil a professora utilizou uma estratégia lúdica para observar a interação das crianças com os números. No Ensino Fundamental o registro foi realizado na folha, como uma forma de “medir” se criança foi capaz ou não de realizar a tarefa proposta.

Ao realizar a leitura dos relatórios, percebi uma repetição de sentido daquilo que foi notado até aqui, uma vez que a linguagem se repete, seria desnecessário apresentar opiniões e discussões realizadas equivalentes aos registros anteriores.

No processo de avaliação, os aspectos que aparecem na escrita com mais frequência na Educação Infantil são: o comportamento, a linguagem oral, a escrita do nome, o conceito temporal a noção de números e seu relacionamento com as quantidades correspondentes, são os mais mencionados na construção do registro. No Ensino Fundamental temos a realização das atividades propostas, o nível de escrita, escrita do nome, vogais e consoantes. No quadro abaixo trago uma sistematização sobre quantas vezes esses aspectos foram mencionados.

Quadro 7: Sistematização dos relatórios descritivos

<b>Ações descritas na avaliação</b>	<b>Educação Infantil</b>	<b>Ensino Fundamental</b>
<b>Realização das atividades propostas</b>	0	10
<b>Nível de escrita</b>	0	20
<b>Escrita do nome</b>	9	11
<b>Reconhecimento de letras</b>	5	1



<b>Reconhecimento de numerais</b>	6	5
<b>Relação números e quantidades</b>	3	6
<b>Comportamento</b>	11	4
<b>Relação com os colegas e professor</b>	3	4
<b>Vogais</b>	0	5
<b>Brincadeiras</b>	2	0
<b>Tempo gasto na realização de atividades</b>	3	4
<b>Linguagem oral</b>	9	0
<b>Reconhecimento de numerais</b>	6	5
<b>Reconto de histórias</b>	4	0
<b>Organização temporal</b>	6	0
<b>Reconhecimento de letras</b>	5	1
<b>Desenvolvimento cognitivo</b>	5	2
<b>Emprego de consoantes nas palavras</b>	0	10

De acordo com o quadro, a questão do comportamento, a linguagem oral e a escrita do nome são as principais informações no relatório descritivo na Educação Infantil. No Ensino Fundamental temos a realização de atividades, nível de escrita, escrita do nome e emprego de consoantes nas palavras. Os relatórios descritivos não expressam as ideias defendidas nas enunciações curriculares, destacadas no primeiro capítulo, tais como as experiências culturais que articulam as experiências e os saberes das crianças e comunidade, eixos que expressam justiça, liberdade, solidariedade, respeito e conhecimento dos direitos e deveres, práticas pedagógicas que estejam pautadas nas interações e brincadeiras. Na verdade, por incrível que pareça, as brincadeiras são mencionadas apenas duas vezes na Educação Infantil e nenhuma no Ensino Fundamental.

E por mencionar o Ensino Fundamental, a expressão “nível de escrita” apareceu em todos os relatórios, isto aconteceu devido ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Este plano tem o objetivo de garantir a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, como Mesquita também fez a adesão deste pacto, a professora do Ensino Fundamental participou desta formação continuada que tem na diagnose da escrita a avaliação principal para acompanhar a evolução da mesma. Essas categorias estão presentes nos estudos de Emília Ferreiro, que são pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética. A diagnose foi realizada da seguinte forma: o professor dita quatro palavras e uma frase, do mesmo campo semântico, sendo que a primeira palavra deve ser polissílaba, a segunda trissílaba, a terceira dissílaba, a quarta monossílaba e depois a frase, como no exemplo abaixo.

1. elefante
2. macaco
3. pato
4. rã

O macaco come banana

Em seguida, o professor pede para que a criança faça a leitura do que escreveu acompanhando com o dedo. O professor neste momento não realiza nenhuma mediação, a criança escreve e lê do seu jeito. A Secretaria Municipal de Educação orientou que cada turma do ciclo de alfabetização fizesse a diagnose nas primeiras semanas de aula, para que o planejamento, em relação à leitura e escrita, partisse das hipóteses da evolução da escrita a fim de criar mediações e estratégias visando o seu desenvolvimento, sendo assim a formação continuada também interfere na composição curricular e na escrita de avaliação. Desta formação também está prevista uma avaliação externa no Ciclo de Alfabetização, a Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA. De acordo com a portaria nº 482, de 07 de junho de 2013, publicada no Diário Oficial da União, essa avaliação é um instrumento com objetivo de avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência do Ciclo de Alfabetização, a fim de produzir informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Essa demanda pode se refletir na Educação Infantil, pois as turmas de 1º ano também serão avaliadas. A questão curricular pautada na ludicidade, respeitando as especificidades infantis, na prática pode acabar virando uma “lenda urbana” e a Educação Infantil virar um “pré- ANA”, visando preparar as crianças para dominarem os conteúdos da avaliação em larga escala e criando assim uma proposta

curricular para atender esse fim, pois a avaliação está ligada intimamente com a questão curricular. Na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental esta influência da avaliação externa pode criar uma prática de Educação Infantil preparatória, deixando como lenda o que diz as Diretrizes Curriculares da Educação Básica sobre a questão da transição:

Deve ser dada especial atenção à necessidade da criança de seis anos de espaços e tempos reservados à brincadeira. Além disso, devem ser privilegiadas atividades de expansão, em detrimento de atividades de contenção; as vivências significativas, em detrimento de exercícios de cópia e/ou repetição; a construção da autonomia, em detrimento de propostas pautadas na passividade. (2010, p. 41).

Tempos reservados para as brincadeiras! Se tivermos práticas pedagógicas pautadas na preparação para a avaliação em larga escala, as brincadeiras tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental - o que já acontece de fato, uma vez que não foi mencionado em nenhum momento no registro da professora deste segmento - acontecerão somente na hora do recreio. Isto depois das crianças optarem entre alimentar-se ou brincar, ou seja, garantir esse espaço na perspectiva curricular fica cada vez mais difícil.

Quanto aos instrumentos de avaliação que foram lidos nesta pesquisa, não percebi nos mesmos a função do registro como uma reorientação da prática pedagógica, uma vez que nas leituras dos bimestres as questões observadas se repetem. Avaliar deve ser um instrumento para criar e recriar o currículo e não para rotular as crianças (como no caso da Cecília Meireles, que não se enquadrava nas regras ditadas pela escola) e que não se saem bem em seu desempenho cognitivo. Avaliar significa refletir nas práticas pedagógicas a fim de aperfeiçoá-las.

Para isto, na construção do registro o professor necessita lançar mão de outros instrumentos, pois o mesmo não pode confiar apenas na sua memória para elaborar o relatório bimestral. Nesta sistematização de dados, o professor pode utilizar diferentes ferramentas, como nos revelam GANDINI e GOLDHABER (2002):

Podemos fazer anotações rápidas que posteriormente reescreveremos de maneira extensa, gravar em fitas cassete as vozes e as palavras das crianças ao interagirem entre si e conosco. Também podemos tirar fotografias ou slides, ou até mesmo gravar fitas de vídeo que mostrem as crianças e os professores em atividade. O próprio trabalho das crianças e as fotografias desse trabalho devem ser considerados essenciais. (p.152)

O ato do registro contínuo nos auxilia na percepção dos fatos, dos acontecimentos do dia a dia, em ver o grupo em geral e a cada criança em particular. Para este tipo de prática uma das dificuldades apontadas pelo professor é a questão do tempo e a falta de recursos. Em relação ao tempo alegam que não encontram espaços na rotina para dedicação à escrita e recursos devido à falta dos aparatos tecnológicos. Para uma política séria de avaliação e construção curricular, a gestão governamental precisa disponibilizar meios para que o professor possa ter tempo, formação continuada e equipamentos para uma prática reflexiva, mas também não podemos chorar nos *Muros das Lamentações* e cruzar os braços. Devemos tentar fazer a nossa parte, e de acordo com a realidade de cada um, ter a avaliação como um norteador de ações, pois avaliar não é apenas relatar o que aconteceu naquele dia, mas tentar estabelecer relações com a continuidade do trabalho e analisar o vivido.

Outro ponto que vislumbrei nesta análise comparativa da Educação Infantil com o Ensino Fundamental foi à nomenclatura dos registros. Em Mesquita o relatório de Educação Infantil apresenta no cabeçalho a frase “Relatório de Avaliação Individual” e no Ensino Fundamental “Relatório de Desempenho do Aluno”. O próprio registro, ainda que subjetivamente, reforça a ideia de transição de criança para aluno. Todo enunciado se dirige a alguém, no caso do relatório descritivo ao professor e aos pais. Esse tipo de enunciado também demonstra o que o professor pode esperar desta escrita, no primeiro caso, avaliar pela singularidade e individualidade de cada um, no segundo, pelo desempenho naquilo que sabem e construíram. Trata-se então de referendar uma concepção de avaliação que tenho criticado até aqui.

A ludicidade é o viés condutor, ou pelo menos deveria ser das práticas educativas tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental. Como esse aspecto só aparece duas vezes na Educação Infantil e nas observações das práticas cotidianas percebi muitos eventos de brincadeiras, fui buscar pistas sobre este fato, a fim de perceber o que tinha acontecido com outra transição: o da prática para o papel.

### **3.2) Outras surpresas no caminho: a transição da prática para o registro escrito.**

Antes de partir para as análises das relações de avaliação e currículo e suas reconfigurações na prática educativa, preciso revelar minha surpresa ao iniciar as leituras da escrita dos relatórios descritivos de acompanhamento do desenvolvimento da criança na Educação Infantil. O exercício de observação não é linear e pode levar o pesquisador para caminhos surpreendentes.

Considero os relatórios descritivos de avaliação e as práticas educativas também como linguagens e segundo Motta (2013), Bakhtin também entende que a linguagem é social:

Ela é necessária para a existência humana que organiza a expressão; a expressão procede e organiza a experiência, dando-lhe forma e sentido. O discurso tem sempre um significado e uma direção que são vivos; as palavras contêm valores e forças ideológicas: aqui se situa a abordagem histórica da linguagem. Ao mesmo tempo, a comunicação implica numa relação; sempre nos dirigimos ao outro, e o outro não tem apenas um papel passivo; o interlocutor participa ao atribuir significado à enunciação, ele tem uma atitude responsiva. A ideia de linguagem dá cultura a sua perspectiva de significação assim “para compreender o enunciado é preciso compreender o dito e o presumido, o dito e o não dito” (Kramer, 2003, p.78). (p.65)

Nas observações realizadas na turma de cinco anos, percebi muitas práticas com uma linguagem pautada na ludicidade, traduzidas no brincar livre, no brincar mediado pela professora e nos jogos pedagógicos. Inclusive a professora e a turma tinham um combinado de que alternariam o ato de brincar, ora a turma brincaria livremente e ora teria a mediação da professora. Nos momentos de brincadeiras livres a criatividade das crianças “corria solta”: casacos que viravam cordas, cestas que viravam carrinho, cadeiras viravam trem, encenações de compras no mercado com caixas e embalagens e vazias. Sobre esta questão destaco um trecho do caderno de campo:

Começa uma brincadeira onde Bartolomeu, simula um desmaio. Mário faz uma massagem e diz “amigo eu vou te salvar”. Ana Maria entra na brincadeira e dá um beijo no rosto de Bartolomeu, que levanta imediatamente. (Diário de Campo, 19/09/2012).

Em minha opinião, este relato é uma vivência de uma nova versão dos contos de fada, onde Ana Maria salva seu príncipe Bartolomeu, através de um beijo. A fantasia e o faz de conta neste momento marcam presença na brincadeira.

A questão da avaliação informal, denominada por Villas Boas (2010), e também pela minha ideia de avaliação contínua “é aquela que se dá pela interação de alunos com professores, com os demais profissionais que atuam na escola e até mesmo com os próprios alunos, em todos os momentos e espaços do trabalho escolar”. (p. 22). Nesta perspectiva, a avaliação marcava sua presença nas interações e mediações da professora na turma de cinco anos:

A proposta inicial era ouvir o CD “Arca de Noé” de Vinícius de Moraes. Ao colocar o CD para tocar as crianças começaram a dançar. A professora pede “é para ouvir” e tenta fazê-los parar de dançar, mas as crianças não paravam de dançar. Então “vencida” a professora deixa as crianças dançarem bastante e lança o desafio “vamos adivinhar e imitar

os bichos que estão na música” e começa a brincadeira. (Diário de Campo, 14/09/12).

Atenta às reações da turma, vejo neste trecho, que a professora avalia e modifica a estratégia de interação. Ela poderia insistir e utilizar uma sanção para conseguir seu objetivo, para a felicidade das crianças, a sensibilidade da escuta em perceber o interesse das mesmas prevalece.

Ao final do ano letivo, como estava previsto neste estudo, li os relatórios de acompanhamento individual das crianças, escrito pela professora da turma e tive a grande surpresa. Onde estavam as vivências de criatividade e faz de conta? A autoria daquela professora atenta aos interesses das crianças e que mudava de estratégia por olhar para a criança? Não os encontrei nos registros escritos... O que prevalecia era uma linguagem conteudista, prevalecendo duas áreas do conhecimento, o da Língua Portuguesa e da Matemática:

Durante todo o período letivo (que compreende os quatro bimestres). A aluna teve um elevadíssimo índice de faltas não justificadas, o que terminou acarretando em seu desinteresse pelas atividades quando presente, perdas em seu processo de socialização com o grupo e em seu processo de aprendizagem. Seus avanços foram mínimos: a aluna só consegue copiar seu primeiro nome e com ajuda, ainda não distingue e nem reconhece letras e numerais e seu relacionamento com espaço e tempo ainda precisam de atenção, pois normalmente se utiliza de formas muito fantasiosas para se expressar, perdendo a realidade de vista. (Registro descritivo da criança Thalita Rebouças, 4º bimestre).

Agora vejamos outro registro:

É uma aluna excelente! Tanto do lado relacional com os colegas, como no criativo; não apresentando nenhuma dificuldade aparente, apenas um pouco de “timidez” que é superado pelo seu grande carisma. A aluna reconhece todas as letras do alfabeto, os numerais e seus correspondentes, além de escrever seu nome sem apoio visual e sem espelhar (o que acontecia inicialmente). (Registro descritivo da criança Maria Clara Machado, 4º bimestre).

E por último destaco o registro de outra criança:

Os avanços foram contínuos durante todo o ano, onde verificamos a cada bimestre o amadurecimento do aluno, tanto no processo relacional com o grupo, como também o cognitivo. Nas atividades que envolvem raciocínio lógico, que inicialmente, não demonstrava compreender, passou a ser um dos alunos destaques sempre se voluntariando para estas atividades. O aluno escreve: seu nome sem apoio visual reconhece algumas letras, mas sempre associando-as aos nomes dos colegas, reconhece os numerais e suas respectivas quantidades. (Registro descritivo da criança Zivaldo, 4º bimestre).

Nestes três registros destacados, percebemos a preocupação em sinalizar os aspectos de comportamento da criança, no campo da afetividade (relaciona-se bem os colegas e com o grupo, se é tímido ou não) e em informar o que a criança construiu no campo da língua portuguesa (escrita do nome, reconhecimento do alfabeto) e no campo da matemática (reconhecimento dos numerais e se associa com as quantidades). Neste momento a cultura escolar fala mais alto, e temos a valorização dessas duas disciplinas, mas, e as demais áreas, não são importantes? Tenho percebido, durante a minha trajetória profissional, essa valorização perpetuada nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Para entender melhor o que aconteceu nesta transição da prática para o registro, o diálogo foi fundamental. Fui conversar com a professora de Educação Infantil sobre minha inquietação na leitura dos relatórios, onde a questão lúdica, simplesmente desapareceu. Eduardo Galeano, na sua obra “O Livro dos Abraços” escreveu o seguinte texto, intitulado como A função da arte/1:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar! (2002, p.12)

Na leitura dos relatórios fiquei como o menino com o abismo entre a linguagem das práticas observadas e a linguagem escrita no relatório descritivo. Fiquei muda, não pelo mesmo motivo de Diego embevecido pela beleza e imensidão do mar, mas pela falta de conexão na prática educativa. Assim como Diego pediu ao pai “Me ajuda a olhar”, fui até a professora para que a mesma pudesse me ajudar a entender o que tinha acontecido.

A professora de Educação Infantil informou que sempre foi orientada a fazer um registro para dizer ao Ensino Fundamental o que a criança tinha construído cognitivamente naquele ano e de tanto preencher esses tipos de registros, acabou entrando na “fôrma”, sua escrita foi formatada para imprimir uma enunciação ao Ensino Fundamental sobre o que a criança tinha construído cognitivamente. Sobre esta questão temos Pereira (2012), defendendo um ponto de vista bakhtiniano:

Bakhtin nomeia como destinatário uma instância interior do próprio enunciado que se faz presente no exato instante do processo de criação do texto. A escolha das palavras, o modo de dizer, o estilo de escritura, em si, denunciam a existência de um destinatário, ainda durante o processo de

escrita. É diferente da alteridade que se constitui com o leitor efetivo do texto, sobre tudo porque esse leitor só se relacionará com o texto a posteriori da sua criação. (p.38).

A escrita construída demonstra a preocupação em informar ao Ensino Fundamental o que a criança “sabe”, trazendo para a Educação Infantil uma função preparatória para a próxima etapa de ensino. O relatório descritivo não é apenas uma ferramenta de “informes”, de prestação de contas para os responsáveis sobre o desenvolvimento da criança ou o cumprimento de uma exigência legal do acompanhamento individual da mesma. Ele pode e deve ser muito mais que isso. A escrita deste relatório pode revelar a interação da criança com o ambiente, como se relaciona com os adultos e outras crianças, seus gostos, suas preferências e através desses registros regular a construção curricular e as práticas cotidianas em sala de aula.

Na finalização deste capítulo quero dizer o seguinte: não devemos, na nossa prática, dicotomizar avaliação e currículo, de um lado, sua programação, de outro, sua avaliação permanente. Programar e avaliar não são momentos separados, um à espera do outro. É a beleza de um encontro que são momentos em permanentes relações.

A programação inicial de uma prática, às vezes, é refeita luz das primeiras avaliações que a prática sofre. Avaliar implica em reprogramar, retificar. A avaliação, por si mesmo, não se dá apenas no momento que nos parece o ser final de certa prática.



## **IV CAPÍTULO**

### **E AGORA, EU (A AUTORA) FUI PARA ONDE?**

A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam significação de significados. (Freire, 2010, p. 69)

A epígrafe acima é uma concepção de educação que tem permeado as minhas vivências acadêmicas, onde o diálogo é fundamental para interação humana. Eu afeto e sou afetada pelo o outro. Nesta interação os caminhos dessa pesquisa foram retraçados após o diálogo com a banca de qualificação, onde fui afetada no encontro com a mesma. Este capítulo, na ideia inicial, seria de trazer as vozes infantis, através de entrevistas sobre o que as crianças envolvidas na pesquisa sentiram ao vivenciarem a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, na tentativa de responder à pergunta inicial: E agora eu vou pra onde? Trazendo pistas e elementos sobre o sujeito que mais sofre nesta transição, porém no encontro com a banca de qualificação fui afetada a tal ponto que tracei um novo caminho. Na qualificação foi questionado qual era o sentido de trazer as vozes infantis para esta pesquisa dentro dos objetivos e questões propostos. A minha ideia era tentar responder a pergunta inicial deste estudo, mas no diálogo com a banca fui alertada e afetada pelas palavras e ideias pronunciadas pela mesma. Palavras que trouxeram à tona uma realidade da pesquisa, que meu olhar estava muito mais na prática docente do que propriamente dito nas falas das crianças e, ao reler minhas anotações no Diário de Campo, percebi também essa realidade.

Acredito que se perguntarmos as crianças sobre a transição teremos muitas contribuições para que a mesma possa ser feita da melhor forma possível, mas essa vertente poderá ser explorada nos estudos futuros sobre o assunto, pois as crianças têm muitas pistas e nortes para uma transição que respeite as suas especificidades, mas o caminho desta pesquisa me levou para outros percursos. Sendo assim, através da reflexão e das práticas observadas tento trazer para a discussão o que está posto neste estudo: perceber a concepção de criança revelada pelo cotidiano escolar.

Ainda pensando na questão de afetar e ser afetado, neste capítulo destaco mais um conceito bakhtiniano, o de alteridade. Segundo Bakhtin (2006) é na relação com a alteridade que os sujeitos se constituem e, a partir desta constituição, o sujeito sofre

alterações constantes “e esse processo não surge de sua própria consciência, é algo que se consolida socialmente, através das interações, das palavras, dos signos. Constituímos e nos transformamos sempre através do outro” (MIOTELO, NAGAI e COVRE, 2009, p.13). Neste sentido o exercício da alteridade é fundamental na prática docente, pois também é uma postura ética que propicia uma ação através do diálogo, permitindo se alterar ante a diferença e a diversidade da criança e alterados pela sua diferença, acolher e compreender suas ideias. Destaco também que, por ser uma alteridade dialógica, a criança também se transforma na relação com o adulto. Nesta relação de alteridade ambos, professor e criança, são afetados e sofrem transformações. Como fui “afetada” pela banca de qualificação, trago também, através das práticas observadas, as relações travadas entre professores e crianças dentro da rotina escolar e como estas afetaram a questão da avaliação e do currículo. A fim de desenhar o pano de fundo sobre a questão da prática educativa, antes de perceber as relações entre professor e criança nas mesmas, faço uma reflexão sobre o assunto que veremos a seguir.

#### **4.1 – Uma prática educativa que revela indícios dos saberes docente e das crianças:**

Como já foi citado anteriormente, ensinar não é transferir conhecimentos. Segundo Freire (1996), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p.12). Nesta dinâmica o professor precisa trazer os saberes dos educandos a fim de aproveitar as experiências dos mesmos, (re) elaborando uma relação do currículo com a experiência social que eles têm como indivíduos. Uma prática educativa que apresenta essa concepção de educação revela um exercício de escuta. Uma escuta que vai além da capacidade auditiva, mas de ouvir o outro, seus anseios, interesses e trazer para a sala de aula os dados desta escuta para construção de novos saberes. A prática docente deve ser uma prática reflexiva, onde o que se vivencia hoje ou se experimentou ontem possa melhorar as próximas experiências.

Segundo Tardif (2002) a prática docente reflete seus saberes, que são plurais e constituídos pela formação profissional, disciplinar, curricular e experiencial. Segundo o autor, o professor é:

alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (p. 39).

A prática docente é uma ação reveladora, através dela podemos perceber a concepção de educação que o professor acredita e utiliza na sala de aula. Segundo Freire (2003), não existe neutralidade na educação. Na prática educativa além da revelação da concepção de educação, temos também a concepção de criança e, dependendo desta concepção, a criança pode ser o parceiro na construção da aprendizagem ou um mero espectador para receber o conhecimento depositado cotidianamente. A fim de entender esses conceitos através da prática educativa, a concepção de criança e de educação, mais uma vez conto com a observação realizada nas turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, para posteriormente pensar sobre a relação da transição entre as etapas de ensino.

#### **4.2) Conhecimentos e saberes: uma leitura através da prática cotidiana.**

As práticas educativas são influenciadas pelas dimensões individuais do docente e pelo contexto sócio-político e cultural no qual a escola está inserida. Pensando nesta inserção, trago um evento que observei da turma de cinco anos, com a Professora de Informática:

A turma foi para aula de informática. A professora regente explicou que não ficaria com a turma neste momento, pois tinha muita coisa para fazer, já que era véspera do Desfile Cívico da cidade. Ao chegar no Laboratório de Informática a professora responsável pelo laboratório informou para a turma que iria passar um vídeo do Saci Pererê. Antes de passar o vídeo, perguntou quem conhece o saci. Uma criança respondeu que ele tem uma perna só. Outra descreveu que o saci usava um gorro vermelho. A professora perguntou se o saci é um menino tranquilo e eles responderam que não, que o saci é levado. A professora após passar o vídeo, começou a falar com as crianças sobre o Folclore e perguntou quem gostaria de ouvir a história do Curupira, todas começaram a falar ao mesmo tempo e a professora interrompeu “Quem está me ouvindo bata uma palma, quem está me ouvindo bata outra palma, quem está me ouvindo silêncio para ouvir a segunda história”. Uma criança informou “Tia, a gente já ouviu essa história”. A professora diz que quem já viu, vai ver de novo. No meio da transmissão do vídeo, as crianças começaram a conversar. A professora pausou a TV e perguntou: quem está a fim de ver a história? Tem colega atrapalhando. As crianças fizeram silêncio e terminaram de assistir o desenho do Curupira. A professora formou as crianças em fila e disse: “um atrás do outro, olha a linha, não saia da linha”. Uma criança resmungou: Toda hora essa história de linha! (Diário de Campo, 14/09/2013).

Neste evento destaco alguns pontos que me chamaram a atenção. A professora regente não participou da atividade a fim de otimizar o tempo para a construção de material para o Desfile Cívico. O fluxo de trabalho da unidade escolar acaba

interferindo nas relações dialógicas entre os profissionais. A professora regente, mais uma vez aproveita o “tempo” sem a presença da turma para adiantar outra demanda. Acredito que se formassem uma parceria com a professora do Laboratório de Informática a sequência didática observada seria mais produtiva, pois a professora do Laboratório de Informática é pertencente ao grupo do Ensino Fundamental. Ressalto que o Laboratório de Informática é um projeto específico para esta etapa de ensino, porém as escolas que possuem Educação Infantil também participam deste atendimento.

A professora regente da turma, no evento narrado no terceiro capítulo, realizou uma mudança de estratégia ao perceber que as crianças queriam dançar ao invés de só ouvir as músicas de Vinicius de Moraes. Esta mudança não aconteceu na observação da prática docente no Laboratório de Informática. A professora insistiu em passar o vídeo do curupira e a enunciação dada pela professora afetou a criança a tal ponto que a mesma pronunciou: já vimos este filme, porém este afeto não foi recíproco, pois ao invés da professora modificar sua estratégia, quem sabe utilizar o teatro ou a recontagem de histórias feita pela criança, à professora “passou batida” pela preciosa informação e continuou o vídeo.

A criança também é afetada pela ordem que recebe: “na linha, olha a linha”. Essas linhas são formadas pelo piso do CIEP. A professora pediu para as crianças andarem na linha e a criança ao ser afetada pela ordem dada apresentou uma resposta mal-humorada “toda hora essa história de linha”, uma fala que demonstrou enfado e a falta de sentido em andar na linha, porém todos continuaram andando na linha, inclusive a professora. As crianças, quando crescerem, terão uma vida inteira para enfrentar filas: as do banco, as do hospital, as do ônibus. A pergunta é, qual é a finalidade desta organização escolar? A resposta é simples a importância da ordem e disciplina nas transições das crianças pelos espaços físicos da escola. Nas palavras de Motta (2013), temos a fila como poder disciplinar:

A fila é um dos elementos cruciais do poder disciplinar, cada sujeito torna-se uma unidade e cada unidade tem seu lugar determinado. Na entrada, cada criança procura a fila de sua turma que se organiza de forma sequencial, dos mais novos até os mais velhos. A cada ano, as crianças adquirem o direito de passar para a fila ao lado. A fila acaba sendo o organizador que distingue gênero, idade, tamanho, poder. As crianças aprendem, desde muito cedo que estar na fila é fazer parte daquele universo; entretanto, ao mesmo tempo que individualiza, a fila torna seus participantes dispensáveis, pois quando algum deles falta, ela imediatamente se reconfigura através do deslocamento de suas unidades. A fila faz, de cada criança, mais um aluno, num espaço serial. Para atingir os resultados desejados a disciplina demanda que, além do espaço, o tempo seja controlado. (p.135).

Essa premissa é reforçada quando perguntei à Professora de Apoio porque o recreio do Ensino Fundamental tinha um tempo menor para as atividades recreativas. A profissional revelou que a unidade poderia até ampliar o tempo de recreio no turno da manhã onde as turmas são mais tranquilas, mas no turno da tarde as turmas são mais agitadas e uma ampliação de tempo seria muito complicada na rotina escolar e que não seria justo aumentar o tempo de recreio de um turno só.

No que tange à ação docente da professora do Ensino Fundamental do Laboratório de Informática, através do aspecto não dito, percebi o comprometimento da professora: planejou sua aula, selecionou os vídeos, preparou o ambiente, testou os equipamentos, informou para as crianças o tema da aula, mas faltou à escuta, ser tocada pela palavra do outro, pois no momento revelado pela criança que a turma já assistira ao vídeo e a professora pediu silêncio, quando as crianças começaram a conversar sobre outros assuntos, para assistirem o desenho. Essa ação revelou a falta de aproveitamento das pistas que as crianças ofereceram: a conversa durante o vídeo poderia ser traduzida pela seguinte frase “Olha, o desenho não está interessante, nós já vimos, podemos fazer outra coisa?”. Não houve uma troca de interesses, a relação da atividade foi unilateral, onde prevaleceu apenas um lado: o do objetivo traçado pela professora de assistir o vídeo.

A prática docente no Laboratório de Informática, no tempo e contexto desta observação, também revela uma concepção de educação e de criança, pois as palavras que pronunciamos apresenta um caráter ideológico e vivencial, como afirma Bakhtin (2006):

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (p. 96)

As palavras pronunciadas no evento destacado revelam o sentido ideológico e vivencial, tanto da professora, quanto das crianças, desnudando ainda que subjetivamente, os saberes dos sujeitos envolvidos. O que vi e ouvi do evento destacado não foi uma concepção de educação efetivamente dialógica. Diálogo não é um jogo de perguntas e respostas do tipo “Crianças, vocês conhecem o saci? Siiimmm” ou “Como o saci é? Ele usa um gorro vermelho”. Esse tipo de pergunta, já

preestabelecem uma resposta determinada por aquele que pergunta, são perguntas que revelam aquilo que se deseja ouvir como resposta.

A postura da professora, apesar de todo comprometimento com o trabalho realizado, desvelou uma ação que para ela aparentava ser fundamental: cumprir o que foi traçado para aquele dia. Tenta uma conectividade com as crianças através da conversa informal sobre a temática a ser abordada, checando os conhecimentos prévios que as crianças têm sobre o assunto, o que também acredito ser importante para a construção de novos conhecimentos, mas não houve uma mudança de curso quando recebeu a informação que a turma já tinha assistido o desenho. Mudar o curso de uma temática ou tentar outra estratégia também é uma ação avaliativa onde ocorre um redirecionamento de passos futuros. A ideia de transmitir o conteúdo, como descrito no evento, apresenta o mesmo viés da educação bancária criticada nos estudos de Freire. O trecho destacado não é para afirmar que a docente em questão utiliza esta ideia de educação ao pé da letra e aplica em todos os momentos de sua prática educativa, mas no contexto do evento observado foi à concepção de educação vivenciada naquele momento e, se de alguma forma, a professora se utilizou dessa estratégia, esta experiência está correlacionada com sua experiência de vida. No caso das palavras pronunciadas pelas crianças tivemos vários indícios de que a atividade não era interessante, quando as crianças utilizam a conversa paralela ou informam que já fizeram a ação proposta é uma revelação de que participar ou não da atividade em si é uma questão indiferente a elas.

Se a concepção de educação está pautada na educação bancária, a criança, nesta relação, é vista como um ser passivo, pronta para receber o conhecimento daquele que detém o saber, o professor. Nesta concepção, as crianças, não são sujeitos ativos em processo de interação contínua com seus pares, com os adultos, com ambiente e a cultura, não estando disponíveis para uma interação construtiva com o diferente de si e com o novo.

Os documentos elencados no primeiro capítulo orientam uma proposta educativa onde a criança seja participativa e ouvida, dentro de um processo de ensino e aprendizagem onde a interação é a chave mestra para a construção de novos saberes. No evento destacado, a prática educativa andou na contramão destas orientações. Nas reuniões pedagógicas, nos Centros de Estudos os professores manifestam o desejo de uma educação dialógica, tendo a criança como o seu parceiro nas atividades, mas na prática acabam reproduzindo uma atitude hegemônica, sempre focada na perspectiva

comportamentalista do sujeito, objetivando uma educação pautada na transmissão dos conteúdos, com atividades pontuais, descontextualizadas da realidade dos educandos.

Sobre a questão curricular da prática observada, assim também como no evento do “dia do palhaço” na observação da turma no Ensino Fundamental, destaco a temática selecionada “lendas folclóricas”. Um currículo com base nas datas comemorativas, aparentemente superado nos documentos norteadores da produção curricular, pois no papel foi uma questão foi superada, mas na realidade é uma prática recorrente. Há tempos atrás, quando lecionei na Educação Infantil, enquanto docente também trabalhei com a questão das datas comemorativas, mas sempre tive uma escuta sensível para as informações que as crianças traziam. Lembro-me bem de um evento, numa turma de cinco anos onde a temática do momento também era o folclore. Em grupo conversávamos sobre o personagem quando uma criança virou e disse “Tia, eu sei por que o Saci tem uma perna só”. Eu, sempre aguçada pela curiosidade, devolvi: “por quê?”. E para minha surpresa ela respondeu “por que ele fuma cachimbo”. A surpresa não foi pelo ato de responder às perguntas, mas pelo conteúdo da resposta. Naquele momento fui afetada, pois meu pai também perdeu uma perna devido ao cigarro. Na mesma hora lancei outra proposta: se o cigarro faz mal a saúde, como podemos fazer o nosso saci? Hoje não me recordo de todas as opções dadas, mas guardo comigo a que recebeu o maior número de votos, a do saci, que ao invés de puxar um cachimbo, tomava um sorvete, lembro também que construímos um texto coletivo em forma de carta pedindo ao saci para parar de fumar. Apesar de também trazer um elemento curricular com base na data comemorativa, destaco nesta lembrança a alavanca que acionou o momento de reflexão da minha prática e mudança de estratégia sobre o tema, minha história de vida. São esses saberes que também fazem parte da prática docente a história de vida.

Destaco mais um evento presenciado com a turma de Educação Infantil, com a interferência de outro profissional a Professora Coordenadora Pedagógica de Educação Infantil:

Após um período de brincadeiras, as crianças lavaram as mãos, lancharam e escovaram os dentes. Entre o período da escovação de dentes e a espera para a próxima atividade, as crianças Monteiro Lobato e Bartolomeu de Campos de Queirós brincavam de arrastar cestas na sala. A professora sinalizou que essa brincadeira poderia machucar, mas eles continuaram. Ela insistiu e os dois pararam. Roseana Murray e Bartolomeu então fizeram uma cabana com os colchonetes para brincar de casinha. A professora Coordenadora Pedagógica entrou na sala a fim de dar um recado para professora e perguntou: “Quem está debaixo da

cabana?” A professora revelou: “É a Roseana e Bartolomeu”. A Professora Coordenadora Pedagógica, visivelmente aliviada, respondeu: “Ah, esses não tem problema, mas se fossem Ana Clara Machado e o Maurício de Souza...”. A Professora Coordenadora Pedagógica, não completou a frase, mas sua enunciação revelou que se a dupla fosse outra, a brincadeira seria interrompida. Enquanto os diálogos das duas profissionais aconteciam, paralelamente as crianças continuavam suas brincadeiras. Após todos escovarem os dentes a professora anunciou a continuação de uma atividade, pois anteriormente as crianças elegeram seus personagens preferidos e a professora os trouxe impressos para que as crianças pintassem e assim construíssem os enfeites de mesa para a festa do dia das crianças. Cada criança pode escolher seu personagem para colorir. A professora solicita que as crianças escrevessem seus nomes nos desenhos escolhidos para não misturar com os dos colegas. (Diário de Campo, 05/10/2012).

A pergunta “Quem está debaixo da cabana?” e o alívio pela resposta dada pela professora, demonstra uma ação de controle e preocupação com a questão da sexualidade. Não é minha intenção aqui discorrer sobre a temática da sexualidade, mas a forma como a Professora Coordenadora Pedagógica trouxe no evento, demonstrou que se “algo” estivesse acontecendo, a brincadeira terminaria ali e as crianças levariam uma tremenda reprimenda. A ação de profissionais que atuam na unidade escolar também influencia a prática docente. A professora da turma poderia na hora, se fosse a outra dupla, acabar com a brincadeira, mas ao acalmar a Professora Coordenadora Pedagógica, revelou que Maria Clara Machado e Maurício de Souza, estavam proibidos de ficarem sozinhos e escondidos. Pode ser que esta preocupação tenha ocorrido devido a algum evento anterior, mas se a questão era de proibição o desfecho deste evento foi resolvido como “Isso não pode acontecer”. Relatando este fato na pesquisa, lembrei-me de outra experiência que vivenciei em sala de aula, só que agora numa turma de Ensino Fundamental. Era uma turma de alfabetização e estávamos sentados em grupo com uma atividade de recorte e colagem, não lembro muito bem qual era o exercício, mas o que ficou marcado foi a interferência e questionamento que recebi da Coordenadora Pedagógica: “Nossa, a sua sala está cheia de papel picado, esta sala está muito suja”. Ela não perguntou qual era atividade, não questionou o objetivo, mas revelou a preocupação com a limpeza e disciplina da sala de aula. Respirei fundo e veio na minha garganta meia dúzia de desaforos, mas com muita diplomacia expliquei o que estávamos com uma atividade de alfabetização, que no momento a preocupação era o que as crianças estavam construindo e produzindo, mas que ficasse tranquila, pois até o final do dia a sala estaria limpa.



O que é mais importante? O que os profissionais da escola têm valorizado? A forma disciplinar ou as interações humanas? A Professora Coordenadora Pedagógica, que tem a função de prestar suporte pedagógico, fomentar discussões e coordenar estudos para atualização pedagógica ao invés de participar das brincadeiras, interagir com as crianças, apresentou um olhar de cobrança do tipo “Professora, não está vendo que tem criança escondida debaixo da mesa?”. Essas relações de poder são um campo de disputa e dentro do cotidiano escolar também influenciam a prática educativa.

Quando a professora de Educação Infantil desenvolve uma ação educativa onde as crianças demonstram seus gostos e preferências, também temos, por detrás desta ação, uma concepção de criança e educação. A professora poderia trazer os enfeites de mesa prontos, mas se a festa é uma homenagem para as crianças, então as mais interessadas e envolvidas neste processo participaram efetivamente na questão da ornamentação da mesa, escolhendo seus personagens preferidos e colorindo os mesmos. Nesta ação a professora revelou respeito, partindo de seus gostos pelos personagens de desenho e não apenas escolhendo uma temática de festa sem consultar às crianças, permitindo a expressão do desejo das crianças e incentivando suas criações. Vale ressaltar que a questão do planejamento está intimamente ligada à avaliação e a mesma só tem sentido quando auxilia o educador a rever sua própria prática.

Nas observações do Ensino Fundamental, destaco dois eventos, a fim de perceber a concepção de infância e educação, vejamos o primeiro:

A professora perguntou se a turma sabia as vogais. Algumas crianças responderam A, B, C, D,... . A professora disse que não e Ana Maria Machado respondeu A, E, I, O e U. A professora escreveu no quadro a letra A e perguntou, que letra é essa? A turma respondeu A, e assim continuou até chegar à letra O. A professora pediu para as crianças olharem para o quadro e revelarem que letra estava faltando para completar as vogais. Ruth Rocha respondeu a letra D. A professora disse que são vogais então a letra D não entraria. Ana Maria Machado respondeu “falta o U”. Após a “conversa” sobre as vogais, a professora distribuiu uma folhinha sobre o assunto. Na explicação da atividade ela apontou que um menino estava brincando com as bolinhas e que dentro das bolinhas temos as vogais. A professora pediu para as crianças levantarem o lápis da cor azul e diz “Vocês conhecem a cor azul?”. Todos levantaram a cor azul, exceto Monteiro Lobato que levantou a cor marrom. A professora questionou se ele levantou a cor certa e pediu para que o mesmo olhasse para a cor de lápis que os colegas levantaram. O exercício continuou com a cor amarela para que as crianças pintassem a letra E. Pedro Bandeira continuou pintando com a cor azul. A professora pediu para prestar atenção, pois a cor foi modificada e continuou o ditado pintado. A letra I era a cor verde. As crianças falavam alto “Tia, já pinte!” Ela olhou e respondeu “Isso, mas sem gritar”. Pedro Bandeira perguntou “A gente pode brincar de bola?”. A professora disse “Ah, mas hoje não vai ter brincadeira não. Maurício de

Souza insistiu, “A gente podia brincar de se esconder”? Como resposta obteve o silêncio. O exercício continuou, para a letra O, foi destinado o lápis da cor vermelha. Ziraldo apontou para Pedro Bandeira e revelou para a professora: “Ele está fazendo bagunça”. A professora perguntou para Ziraldo o motivo de falar gritando. Pedro Bandeira denunciou, “Ele está gritando comigo”. Eva Furnari tentou ajudar um colega e foi chamada atenção pela professora “Deixa ela fazer sozinha”! Na continuidade do exercício a letra U foi pintada de laranja. Enquanto as crianças pintavam as bolas do exercício a professora circulava entre as cadeiras a fim de verificar se estão pintando corretamente. Após todos terminarem a tarefa, a professora distribuiu mais uma folha, só que agora as crianças deveriam preencher as vogais iniciais das palavras destacadas no exercício. Bateram na porta e a professora iniciou uma conversa com outra profissional da escola. Neste momento as crianças brincavam com o lápis. Maurício de Souza, Bartolomeu e Ziraldo fizeram “bigodes” com o lápis e caíam na risada. Um deles equilibrou o lápis na mesa, deixando-o em pé e chamou a atenção dos colegas “Olha que legal o que eu fiz”. A conversa na porta terminou e a brincadeira também... As crianças voltaram a fazer a atividade das vogais. (Diário de Campo, 01/03/2013).

A concepção de educação implícita nesta ação tem base na ideia de educação bancária. As crianças recebem o conhecimento organizado pelo professor. Nesta concepção a criança não tem voz e vez. Ela recebe os conhecimentos ministrados pelo professor. A dinâmica de *eu pergunto e você responde* é a mesma observada na prática da professora do Laboratório de Informática. A professora fez o planejamento da sequência didática com base no reconhecimento das vogais e distinção das cores. Na explicação da atividade a professora oferece um contexto de brincadeira no papel, quando questionada por Pedro Bandeira se ele pode jogar bola, a resposta na prática foi diferente “hoje não tem brincadeira”. Se a preocupação em cumprir o conteúdo do dia era mais importante, a professora poderia unir o “útil ao agradável”, ou seja, poderia inventar uma brincadeira de boliche, onde as crianças derrubariam pinos coloridos com uma vogal colada nos pinos. A cada pino derrubado a criança poderia anotar numa cartela a cor do pino e a vogal “derrubada”. Ainda seria uma atividade com os conteúdos elencados pela professora, só que de uma forma mais divertida.

O fato de não permitir que um colega ajude o outro apresenta uma ideia de individualidade, uma ideia que não favorece a interação e o diálogo, pois segundo Vygotsky (2005), a aprendizagem é processo pelo qual o indivíduo constrói e reconstrói informações a partir do seu contato com o meio. Neste processo temos envolvidos o indivíduo que aprende, o indivíduo que ensina e a relação entre eles. Neste sentido, o

conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal<sup>16</sup> (ZDP), criado pelo autor, é fundamental para a compreensão destas relações, é na ZDP que reside o desafio daquele que ensina, pois é aí que a interferência dos outros é transformadora. Ao não permitir que um colega ajude outro com dificuldade na hora de realizar o exercício, a professora perdeu uma oportunidade de fomentar o desenvolvimento de ambos.

E como último destaque deste evento, trago o que denominei como “a escapada”. Enquanto a professora conversava com outro profissional da unidade, as crianças aproveitavam e transformaram o lápis como um objeto de brincadeira. A professora não permitiu que brincassem de bola e mesmo com a proibição: “hoje não tem brincadeira”, eles, aproveitando um momento de “distração”, fazem do lápis seu companheiro de ludicidade. Sobre isso Motta (2013, p. 155-156) afirma que:

As crianças não ficam presas a uma funcionalidade. Elas transformam os objetos escolares em objetos das culturas infantis fazendo da escola, no cotidiano, uma arena cultural, um espaço de encontro entre a cultura legitimada e a não autorizada. Pedacos de barbante, lápis, restos... Pois, como diz Benjamin, “a criança também escolhe os seus brinquedos por conta própria, não raramente entre os objetos que os adultos jogaram fora. As crianças fazem a história a partir do lixo da história”. (1984, p.14).

Confirmado o pensamento expresso acima, encontrei no Diário de Campo o seguinte evento:

A professora aplicou a próxima atividade. A tarefa consistia em traçar o caminho, feito por uma borboleta, utilizando o barbante. A professora explicou “Vocês vão passar a *colinha* e depois fazer o caminho com o *barbantinbo*. Não é para cobrir os *pontinhos* com o lápis. É para passar a *colinha* e depois colar o barbante. *Devagarinho* quero ver quem vai fazer sozinho”. Ruth Rocha, Bartolomeu e Maurício de Souza, começaram a brincar com o barbante. A professora pronunciou “É para isso que dei o barbante?”. A professora foi de mesa em mesa passando a cola na folha para as crianças colarem o barbante. (Diário de Campo, 08/03/2013).

Neste evento mais uma vez as palavras dirigidas às crianças estão no diminutivo. Neste trecho destacado, também existe uma concepção de educação, a de preparar as crianças para alfabetização com exercício de prontidão. A criança, neste sentido, precisa ser regada de exercícios motores para ter habilidade suficiente para traçar linhas, segurar corretamente o lápis. Acredito que a brincadeira estava muito mais divertida do que colar o mesmo no caminho da borboleta. Pensando neste viés de ajudar no desenvolvimento da habilidade motora, trabalhar com o barbante com pontos de

---

<sup>16</sup> A Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de Desenvolvimento Real, capacidade de solucionar problemas de forma independente, e o nível de Desenvolvimento Potencial é a capacidade de solucionar problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração de um companheiro.

tapeçaria poderia ser mais instigante para as crianças. A professora até poderia propor a construção de um tapete coletivo para enfeitar a sala com uma produção feita pelas crianças.

Além dos saberes docentes os fatores externos também influenciam na prática educativa. No caso dos relatos da professora de Educação Infantil, a presença da Coordenadora Pedagógica e sua fala preocupada com as crianças que estavam debaixo da mesa pode influenciar a ótica da professora ao planejar a sequência didática. No caso do fundamental, a quantidade de crianças matriculadas na turma, pode ter corroborado para uma prática mais tradicional. Sobre isso destaco o evento abaixo:

Cheguei à sala e tive uma surpresa. A sala estava lotada de crianças. Perguntei o que tinha acontecido, se tinha faltado alguma professora e por isso fizeram a junção de turmas. A professora revelou que não. Disse, com um rosto um pouco preocupado, que de agora em diante aquela seria a nova configuração da sua turma. O motivo desta junção foi a transferência da professora do outro primeiro ano para outra escola, pois sua turma estava abaixo da portaria de matrícula para formação de turmas. A professora informou também que a junção das turmas foi feita de uma hora para outra. As crianças estranharam muito essa junção, era uma turma que caminhava junta desde o ano passado e que quando chegaram os “novos” alunos as crianças não entenderam nada. Não houve uma conversa da Coordenação Pedagógica da unidade com as crianças sobre a junção de turmas. A responsabilidade em traçar estratégias para a adaptação dos novos integrantes ficara somente para professora, pois as relações afetivas do grupo inicial estavam solidificadas. Confesso que fiquei triste e desiludida, sentimento compartilhado pela professora que também demorou em assimilar a ideia e desabafou em como iria desenvolver um bom trabalho se ela tem três alunos com atendimento na Sala de Recursos, uma criança em processo de laudo em uma turma com mais de trinta alunos. (Diário de Campo, 19/04/2013).

A condição de trabalho também é um fator que influencia na prática educativa. O desabafo da professora demonstra preocupação com a qualidade de ensino e de como realizar um trabalho que dê conta de uma turma cheia, com três alunos incluídos e um em processo de avaliação. A portaria de matrícula da rede de Mesquita indica que uma criança incluída equivale à diminuição de crianças no ato da matrícula e as turmas de ciclo só podem ter, no máximo, o quantitativo de 25 crianças. Perguntei à professora porque a Professora de Apoio da unidade escolar não assumiu a turma, a mesma não soube responder. Outro ponto que trago neste evento para reflexão foi o fato da portaria de matrícula servir como regulador ao fechar uma turma por não atender o mínimo de crianças para configuração de uma turma, mas essa mesma portaria regula a quantidade máxima de crianças no primeiro ano que são vinte e cinco, ou seja, para junção de turmas a portaria de matrícula funcionou como um documento regulador municipal,

mas para atender à quantidade máxima de crianças, esse mesmo documento não entrou em ação. Como já dito nesta pesquisa, a educação é um processo dialógico, mas o fato da Equipe Técnica Pedagógica não conversar com as crianças e deixar a professora numa ação solitária na criação de estratégias para acomodar e adaptar as novas crianças que entraram na turma, desvela que não houve uma preocupação em explicar para as crianças o ocorrido, como uma “educação bancária” as crianças apenas receberam a ação sem explicação do processo de junção. Quanto à questão dos alunos incluídos na rede regular de ensino, Pletsch (2010), sinaliza que o maior obstáculo para um atendimento efetivo dos alunos deficientes é a falta de conhecimento dos professores, pois apesar do comprometimento que os professores regentes possam ter com essas crianças, em sua maioria, são excluídas dos conhecimentos científicos proporcionados pela escola. A autora também sinaliza que a inclusão não depende exclusivamente da “capacidade” do professor, mas também do currículo, interesses políticos e condições de trabalho.

Ao analisar a complexa trama do cotidiano educativo, com seus fios, laços e nós, encontramos os atores sociais, que anulam ou validam os saberes que permeiam a área educacional. Na busca de entender esses valores na trama da transição de práticas fomentadas, fora do espaço da sala de aula, da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, perguntei às professoras regentes de ambas as etapas, como essas ações se manifestaram pela/na escola. Na releitura dos dados no Diário de Campo sobre práticas de transição fora da sala de aula encontrei o seguinte evento:

Conversando com a professora regente da turma de Educação Infantil do ano passado, tive como informação que a professora de apoio do Ensino Fundamental a procurou e perguntou se podia levar a turma para visitá-la, pois as crianças sentiam muito a falta dela. A professora disse que sim e que poderiam agendar uma visita para as crianças conhecerem sua nova turma. A professora de apoio também perguntou à professora de Educação Infantil em como era o seu trabalho com a turma no ano passado, pois no dia anterior tinha dado muitas folhas e eles ficaram cansados. A professora de Educação Infantil informou que não trabalhava com muitos exercícios na folha. As atividades aconteciam e eram direcionadas pelas interações das crianças, através dessas interações os nortes de sua prática educativa eram traçados. A professora de Educação Infantil ainda revela que após essa conversa com a professora de apoio do Ensino Fundamental também foi afetada, pois nos registros escritos a professora de Educação Infantil utilizava somente as letras do alfabeto de forma minúscula. Ex: Maria. A professora de apoio revela que no primeiro ano os registros são escritos com a letra bastão. Ex: MARIA. Mediante a informação recebida à professora de Educação Infantil passou a utilizar em dois mil e treze os dois tipos de letras. (Diário de Campo, 22/02/2013).

O evento acima apresenta uma preocupação dos docentes sobre o que “esperar” das crianças e o que elas vão encontrar no futuro. A professora de apoio procurou a professora de Educação Infantil a fim de buscar informações sobre as rotinas neste segmento. Através de um olhar avaliativo a professora de apoio percebeu que as crianças ficaram cansadas de tanto preencherem folhas de exercícios. A resposta da professora de Educação Infantil, de certa forma afetou a professora do fundamental, pois ao invés de traçar uma nova quantidade frenética de exercícios, no dia seguinte as crianças participaram um “cine pipoca”. A prática da professora de Educação Infantil também foi afetada, pois ao perceber que as crianças, lá na frente, iriam “encontrar” a letra bastão, a professora passa a utilizar os dois tipos de letras nas atividades que envolvem o registro. Sabemos que a Educação Infantil não é preparar as crianças para a próxima etapa de ensino, mas ousou em dizer que o diálogo acima é um indício de aproximação das práticas, cada uma com suas especificidades, mas com um olhar para aqueles sujeitos que estão em trânsito de uma etapa à outra: as crianças. Esses diálogos poderiam ser estreitados ao longo do ano letivo, porém a professora de apoio não era a professora “oficial” da turma. Ela estava apenas “segurando” a turma enquanto a professora convocada no concurso não chegasse à unidade escolar. Com a chegada da nova professora, parti para buscar mais informações sobre o assunto:

Mais uma vez o encontro com o outro entra em cena. Perguntei a nova professora do Ensino Fundamental se já tinha vivenciado ou participado de algum momento de integração do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, seja por conversa com a professora do ano anterior ou através de algum Centro de Estudos ou até mesmo Conselho de Classe. A professora informou que a Equipe Diretiva da unidade escolar até mencionou que o primeiro Conselho de Classe seria integrado, porém na prática não aconteceu. A professora também sinaliza que as conversas com a professora de Educação Infantil do ano passado acontecem em momentos informais. Salientou que a professora da Educação Infantil a procura para saber como estão as crianças e que ela também procura a professora de Educação Infantil para obter informações das crianças. (Diário de Campo, 21 de junho de 2013).

Quando a Equipe Diretiva informou a possibilidade de integrar um encontro de profissionais da Educação Infantil com os profissionais do Ensino Fundamental foi um bom sinal. Revelou a questão da transição, possibilitando encontro das duas etapas de ensino para discussão e planejamento da unidade escolar, porém a ideia ficou no ar... A escola recebeu um ofício da Secretaria Municipal de Educação especificando os dias de encontros: um para Educação Infantil e outro para o Ensino Fundamental. O Calendário Letivo configura-se por segmento, a Educação Infantil tem o seu e o Ensino

Fundamental também. Neste calendário os Centros de Estudos e o Conselho de Classe, aconteceram em dias distintos. A Secretaria Municipal de Educação, a fim de garantir estratégias de transição entre as etapas, poderia reservar no Calendário Letivo um dia comum para o encontro de profissionais.

Enquanto existir um conjunto de pessoas reunidas para trocarem experiências e desenvolverem relações dialógicas, sempre haverá diversidade de interesse, expectativas, perspectivas e formas de realização, porém essas formas estão vinculadas no processo de ensino e aprendizagem, pelas formas de reflexão sobre relação da didática com a epistemologia. Nesta relação Becker (1994), aponta três tipos de representação destas relações: A Pedagogia Diretiva, a Pedagogia Não Diretiva e a Pedagogia Relacional. A Pedagogia Diretiva é a prática educativa onde o professor fala e a criança escuta. Neste sentido, o conhecimento é transmitido para a criança, considerada como uma página em branco que será preenchida pelo professor, uma visão empirista de educação. Na Pedagogia Não Diretiva, o professor é visto como facilitador. Seu papel é intervir o mínimo possível no processo ensino aprendizagem. A criança nesta perspectiva não é uma esponja para absorver os conteúdos curriculares. Ela aprende sozinha, seus limites e possibilidades estão vinculados a sua herança genética. Na Pedagogia Relacional o professor percebe a criança e propõe elementos desafiadores. O professor possui uma prática educativa que parte das vivências das crianças para construção de novos conhecimentos, tendo como base o diálogo, interação e intervenção. É uma relação onde o professor aprende, a criança aprende, o professor ensina e o aluno ensina numa relação de alteridade.

De acordo com os eventos narrados nesta pesquisa. As práticas de Educação Infantil apresentam uma hibridização de pedagogias. Nos registros de avaliação, escrito pela professora, ainda que influenciada pelo Ensino Fundamental, a Pedagogia Diretiva é que ganha espaço. A escrita deste relatório imprimiu uma criança pautada pelo que ela absorveu de conteúdos durante bimestre vivido, porém nas práticas educativas destacadas, a escuta, o respeito pelas escolhas das crianças e suas preferências, as brincadeiras realizadas apontam para uma Pedagogia Relacional.

Os registros de avaliação do Ensino Fundamental, não foram muito diferentes da escrita da Educação Infantil, sendo assim a Pedagogia Diretiva fica marcada nestes registros. O que diferenciou foram as práticas observadas. As práticas educativas do Ensino Fundamental descritas nesta pesquisa revelam uma Pedagogia Diretiva. Esta

concepção de educação é reforçada quando a professora do fundamental, na sua turma de primeiro ano, aplica como sondagem de conhecimento a utilização de “prova”:

A professora pediu para as crianças que acabassem a atividade, abaixassem a cabeça. As crianças que estavam de cabeças abaixadas recebiam a capa da prova para pintarem. A professora solicitou que caprichassem na pintura, pois era a capa da prova e ela deveria ficar bem bonita. (Diário de Campo, 19/04/2013).

A concepção de avaliação da Pedagogia Diretiva aparece implícita na prática acima, pois verificar o que a criança aprendeu ou não, configura uma perspectiva curricular com base apenas nos aspectos cognitivos da criança. Cabe destacar que a palavra prova, não apareceu em nenhum evento observado na Educação Infantil.

Após as análises das práticas educativas, dos saberes docentes que a envolvem e as influências que os fatores externos implicam sobre as mesmas, volto para a pergunta inicial deste capítulo: e agora eu fui para onde? Não tive a oportunidade de perguntar diretamente para as crianças, também sujeitos dessa pesquisa, mas descobri algumas pistas dadas por elas no Diário de Campo:

Maurício de Souza, conversando com a professora de Educação Infantil dispara “Tia, quando eu for lá pra cima, minha mãe vai me tirar daqui e vai me levar para a escola dela, que é cheia de brinquedos”. (Diário de Campo, 09/12/2012).

Maurício, percebendo que o ano letivo chega ao fim, sinaliza uma preocupação de transitar para o Ensino Fundamental: a questão do brincar. No ano seguinte Maurício continuou na escola e na turma do Ensino Fundamental destaco o seguinte evento:

Enquanto a professora realiza um atendimento de mediação na sua mesa com três crianças que estavam com dificuldade em cumprir a tarefa, as crianças que terminaram brincam com o material disponível, o corpo. Ana Maria Machado levanta a sua blusa e mostra que sabe fazer ondas com sua barriga. As crianças acham engraçado. Maurício de Souza batuca com a mão a sua mesa, fazendo um ritmo parecido com um samba e fica balançando o corpo. (Diário de Campo, 21 de junho de 2013).

O que denominei de “escapada” na descrição de um evento observado, volto presenciar neste trecho destacado, ou seja, as crianças, mesmo sem brinquedo e nos momentos que acreditam não estarem sendo observados pela professora, transformam seu corpo em uma ação lúdica, pois “as crianças, mesmo submetidas aos constrangimentos inerentes ao papel de aluno, não deixam de exercer sua agência (agency) enquanto grupo social”. (Motta, 2013, p.173).

No livro Sociologia da infância no Brasil, encontrei um texto que, em minha opinião, traduz um pouco sobre a pergunta inicial deste capítulo:



O que a criança vê quando olha uma cidade? A resposta é simples; é preciso perguntar e depois querer saber sua opinião e de fato escutar, mas a importância do olhar de uma criança quando olha uma cidade, seja na faixa de Gaza, na Cisjordânia, seja em Ruanda, na África ou no município de Santo Antônio dos Milagres, no Piauí é que a cidade é um meio a ser explorado e inventado, uma cidade sob os olhos de uma criança se presta a novos trajetos e a novos traçados de vida, a cidade sob o olhar de uma criança pode vir a ser um vetor de imaginação, ela cria mil e um tipos de cidade, insanamente, irresponsavelmente e sobretudo infantilmente, com toda a positividade de ser infantil: um mundo possível e ainda desconhecido. (Abramowicz, 2011, p. 33)

O que a criança vê quando olha as relações de uma sala de aula? Uma sala de aula em Mesquita, Rio de Janeiro, Duque de Caxias... Se cada docente captar esse olhar, suas práticas educativas, práticas de avaliação e a produção do sentido curricular podem evidenciar novos percursos e traçados de vida.

## É PAU, É PEDRA, É O FIM DO CAMINHO?

Meu olhar sobre o outro não coincide nunca com olhar que ele tem de si mesmo. Enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê. (Amorim, 2007, p.14)

Uma vez ouvi da Professora Rita Frangella<sup>17</sup> que o pesquisador, além de ler os textos que fazem parte da sua bibliografia de estudos, precisa ter momentos de leitura “deleite”, que podem ser encontradas nos livros de poesias, de contos, crônicas, etc.. Seguindo esta ideia, pois fui afetada por ela, tomei a liberdade e resolvi trazer uma frase do livro de Ana Maria Machado “Abrindo Caminho” como título das minhas considerações sobre o estudo realizado. Acredito que autora também foi afetada pela letra de Tom Jobim, de tal forma que a utilizou na escrita de seu livro. Destaco também, que este livro não foi uma escolha aleatória. O escolhi porque ele cita exemplos de pessoas que abriram caminhos para mudar o mundo e nossa maneira de vê-lo, desvelando que ao enfrentarmos os obstáculos que aparecem no caminho, podemos encontrar novas possibilidades e mudar o rumo da nossa história e ao ingressar no mestrado abri muitos caminhos...

Nesses caminhos tive um encontro com as ideias de Bakhtin através das conversas com a Professora Flávia Motta e Carlos Roberto, numa disciplina do Mestrado. O primeiro encontro da disciplina me deixaram marcas. Lembro como se fosse hoje: a sala estava organizada em fileiras, e o Professor Beto, quando entrou na sala olhou o ambiente e fez uma reflexão: “a hierarquia do conhecimento. Um sujeito visto por todos e um sujeito vendo todos”. Nesta reflexão foi acionada na minha memória o que já tinha lido de Freire, onde o mesmo critica a ideia do professor como o detentor do saber, configurando uma dicotomia entre quem sabe (o professor) e aqueles que não sabem (alunos). Foi então que vivenciei uma experiência que me tocou... O Professor Beto fez um movimento contrário, pediu para sentássemos em círculo, onde todos pudessem se ver. Nesta ação surgiu uma contribuição bakhtiniana, pois percebi a importância de desconstruir o pensamento do pesquisador como detentor do saber e que é preciso ter uma relação dialógica com o outro, pois eu só passo a existir quando o outro fala comigo. Nas “Rodas Bakhtinianas”, percebi que entrar no campo de pesquisa

---

<sup>17</sup> Esse evento foi vivenciado na disciplina Concepção e Currículo e formação docente, ministrada pelas professoras Rita, Débora e Aura na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense/UERJ.

é um movimento de encontrar com o outro, desmitificando o fato de que vou para escola para confirmar aquilo que desejo saber, pois cada um deve ser ouvido e o papel do pesquisador é deixar que o outro fale. Nessas rodas, entendi o conceito de exotopia, onde quem está de fora vê por inteiro e devolve para o outro o que ele não está vendo, sendo assim, as considerações que faço ao final desta pesquisa se configuram como uma conclusão provisória, é uma devolutiva do lugar que observei e do lugar que escrevi e diante dessa escrita outros leitores construirão novos sentidos, pois o leitor vai além de mim e a partir da leitura desta pesquisa poderá construir novos entendimentos, numa negociação de palavras e articulação de ideias, onde o sentido não se repete, mas vai se recriando a partir de outros. É nesta perspectiva que trago essas considerações como provisórias, pois o leitor, ao entrar em contato com este texto escrito, fará o acabamento, pois eu não posso contemplar “o horizonte atrás de mim e a minha própria imagem externa, nem expressividades volitivo-emocionais que constituirão um todo (...). Deste modo, o acabamento que o outro me dá, só é possível a ele pela posição que ocupa em relação a mim (...) e este acabamento também é provisório até o encontro com outra alteridade” (MIOTELO, NAGAI e COVRE, 2009, p.9-10).

Nesta escrita o que está em pauta é a relação da avaliação e do currículo na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, configurando e reconfigurando as práticas educativas. Neste sentido, procurei entrelaçar os fios entre essas duas etapas da Educação Básica, através das práticas educativas e dos relatórios descritivos de avaliação, percebendo também a concepção de educação e criança que acompanham essas práticas. Na trama da Educação Infantil convivi com práticas educativas pautadas na ludicidade, permeadas de brincadeiras livres e brincadeiras mediadas pela professora. O caderno funcionava como um instrumento de comunicação entre a professora e a família. No Ensino Fundamental, de acordo com os eventos narrados nesta pesquisa, o movimento era outro. O caderno virara uma ferramenta para colagem de atividades e a brincadeira se limitara a momentos de “escapadas” que as crianças criavam quando “ninguém estava olhando”. Lápis que virava bigode, corpo que criava ritmo e movimentos, uma vez que a sala do fundamental era desprovida de brinquedos. Esta dicotomia entre as práticas cotidianas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, no tempo que durou as observações, era a cultura “oficial” da escola. Uma aproximação que percebi das duas etapas foi na escrita dos registros escritos nos relatórios descritivos de avaliação, onde a através de uma hierarquia escolar, a Educação Infantil precisou atender “os interesses” do Ensino Fundamental.

A carnavalização, termo criado por Bakhtin, nos auxilia a caracterizar o que é adversário da cultura oficial. Se o que temos na Educação Básica são práticas educativas isoladas, precisamos “carnavalizar”, ou seja, deixar de reproduzir uma prática monológica, onde cada professor faz ou defende a sua, para subverter a ordem e realizar um exercício de alteridade, onde as diferenças e a diversidade entre as práticas educativas de Educação Infantil e as práticas educativas do Ensino Fundamental, acolhendo e sendo afetados pelas vozes infantis, possam deixar marcas um no outro.

A relação dialógica entre as duas etapas de ensino, não é uma relação onde somente a Educação Infantil é afetada, a tal ponto de produzir um relatório de acompanhamento individual da criança, onde a professora precisa “informar” ao Ensino Fundamental os aspectos cognitivos que as crianças aprenderam, ou ainda de preparar as crianças para o primeiro ano de escolaridade com exercícios de prontidão, construindo uma prática curricular com exercícios estéreis e sem sentido para a criança.

No caso do Ensino Fundamental, as marcas que Educação Infantil pode transmitir estão na importância da ludicidade como viés condutor das interações infantis, desmitificando o discurso de que ao ingressar no Ensino Fundamental a brincadeira acabou ou ainda desmerecer a Educação Infantil com falas desdenhosas onde criticam que a criança só brincou o ano todo. A relação dialógica que proponho na transição de etapas é aquela que aprende com as crianças por meio das suas múltiplas linguagens, para isto a brincadeira é fundamental, pois no brincar estão presentes as múltiplas formas de ver e interpretar o mundo (NASCIMENTO, 2007).

Segundo Motta (2013) os docentes podem realizar ações para um diálogo efetivo entre as duas etapas de ensino. A autora destaca a construção de pontes que ligam esses dois segmentos, permitindo assim continuidades nas atividades de leitura e escrita com uma função social e que o corpo em sala de aula não seja dicotomizado entre pensamento e movimento:

O movimento do corpo e a expressão corporal deveriam ser olhados como elementos formadores, tanto quanto a escrita, a leitura, ou as concepções matemáticas, que, por sua vez, deveriam ser trabalhos a partir de suas funções sociais efetivas de forma a não desvincular os conteúdos escolares da vida real. (p.174).

Motta (2013) ainda destaca a necessidade de investir na formação permanente das professoras e que, sem políticas públicas para esta questão de formação, torna-se difícil o exercício de reflexão sobre a transição por parte dos docentes, pois os saberes docentes implicam na construção de sua prática educativa. Essas implicações me

inquieta e ainda pretendo aprofundar este tema em estudos posteriores. Neste sentido, Freire (2003), nos inspira com a ideia de leitura de mundo, pois a leitura de mundo que os docentes realizam ao olhar para a sua turma e para as crianças, está intimamente ligada com suas histórias de vida e formação acadêmica e conseqüentemente afetará a forma de mediar e conduzir suas práticas cotidianas.

Esses saberes também refletem a concepção de avaliação e currículo que os docentes elencam nas suas práticas educativas. Se cada docente acreditar e agir com uma concepção de que a avaliação não é apenas um instrumento burocrático, ou apenas um relatório para que os responsáveis tomem ciência bimestralmente dos aspectos cognitivos das crianças (o que avançou ou o que ainda não construiu) a configuração do currículo também muda. Neste sentido, a avaliação e a produção curricular precisam ter em vista a promoção das aprendizagens, para isto o exercício da escuta é fundamental. Não é uma escuta na dinâmica de ouvir as crianças responderem aquilo que se espera como: *qual é a vogal inicial da palavra avião*, pois nesta dinâmica, de certa forma, a professora está “escutando” a resposta a fim de verificar se está correto ou não. É uma escuta fora desse “ping-pong”, onde uma pessoa pergunta e a outra responde, a escuta à qual me refiro é a escuta dialógica. Enquanto docente eu ouço os interesses das crianças, suas histórias de vida, suas diferenças e singularidades e trago essas informações para o planejamento, para a organização de projetos e nessa interação a aprendizagem acontece.

A escuta dialógica possibilita uma avaliação formativa, pois quando estamos atentos às crianças todas as informações disponíveis sobre elas nos ajudam no processo da aprendizagem e a interação entre professor e criança oferece oportunidades para detectar várias pistas para a construção de uma proposta curricular que atenda às especificidades da infância. Como sugestão de uma escuta dialógica na avaliação e na produção curricular destaco a importância da construção dos portfólios, pois são um procedimento de avaliação que possibilita, às crianças, participar e acompanhar efetivamente na formulação dos objetivos da sua aprendizagem e avaliar o seu progresso (VILLAS BOAS, 2004, p.38).

Por último ressalto que nas práticas educativas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, aliado à escuta dialógica temos a questão da amorosidade. Nesta dinâmica surge a “escuta dialógica amorosa”, onde a prática docente não apresenta uma avaliação excludente ou com o objetivo de rotular as crianças ou ainda elaborar uma proposta curricular onde apenas o que penso é o que acho o que é certo, revelando uma prática

narcisista onde sou “apaixonada” pelas minhas imagens do saber, que outros saberes não interessam ao cotidiano escolar.

Guiada por esses pensamentos contidos na escrita deste estudo, espero que o leitor reflita sobre a importância de uma transição dialógica entre as práticas de Educação Infantil e as práticas do Ensino Fundamental e que através desta leitura ele possa realizar o acabamento, pois o fundo de onde falo e escrevo somente o outro poderá me devolver, como diz a história de Ana Maria Machado e a letra da música de Tom Jobim, essa é a “promessa de vida para o meu coração”.

## Referências Bibliográficas:

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. (Trad. Michel Lahud e Yara Frateschini Vieira). 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARREIROS, Débora Raquel Alves. **O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: vínculos ente avaliação e currículo**, 2003. 111 f. Dissertação (Mestre em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

BECKER, Fernando. **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos**. Educação e realidade, Porto Alegre, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo, Duas cidades, Ed 34, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica**. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**, Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: 12/03/ 2013.

CALVINO, Italo. **As Cidades Invisíveis**. Versão disponível pdf em: [www.marcodejacob.com/uploads/1/6/2/6/16264412/italo.calvino\\_as\\_cidades\\_invisiveis.pdf](http://www.marcodejacob.com/uploads/1/6/2/6/16264412/italo.calvino_as_cidades_invisiveis.pdf). Acesso em: 05/05/2013.

DESLANDES, S. F., NETO, O. C., GOMES, R. e MINAYO, M.C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/20876786/665620428/name/Minayo>. Acesso em: 09/04/ 2013.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Disponível: <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>. Acesso em: 14/06/2013

EUCAÇÃO INFANTIL: **Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação** disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 14/05/2013

FERNANDES, Cláudia de Oliveira e FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília, 2007.

GANDINI, L. e GOLDHABER, J.. **Dois reflexões sobre documentação**. In: GANDINI, L. e EDWARDS, C.(orgs.). **Bambini: A abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Atmed, 2002, pp. 150-169.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços de educação infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009

\_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2003

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 9 Ed. Porto Alegre: L&PM, 2002

GUIMARÃES, Daniela. Educação de Corpo Inteiro. In: **Salto para o Futuro: O corpo na escola**, Ano XVIII, Boletim 04, abril de 2008, p. 20-28

HOFFMAN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 32.ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. **Revista Brasileira de Historia da Educação**, Campinas, n.1, p. 9- 44, 2001

KRAMER, S. e NUNES, M.F. **Gestão Pública, Formação e Identidade de Profissionais de Educação Infantil**. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Porto Alegre, Contrabando, 1998.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MACHADO, Ana Maria. **Abrindo Caminho**. São Paulo, Ática, 2004.

MIOTELO, VALDEMIR; NAGAI, EDUARDO Eide; COVRE, ALINE Maria P. Manfrim. **Palavras e Contrapalavras: Glossariando Conceitos, Categorias e noções de Bakhtin**. Caderno I. Pedro & João Editores. São Carlos, 2009.

MOTTA, N. M. F. Salada de Crianças: A Roda de Conversa como prática dialógica. In: ROCHA, E. A. C; KRAMER, S.. **Educação Infantil: enfoques em diálogos**, São Paulo, Papirus, 2011. p. 67-84.

\_\_\_\_\_. **De crianças a alunos: A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. São Paulo, Cortez, 2013



NASCIMENTO, Anelise. A Infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**, 2007.p 25-32

PEREIRA, R. M. R.. **Pesquisa com crianças**. In: PEREIRA, Rita Ribes e MACEDO, Nélia Mara. (Org.). Infância em Pesquisa. 1ed. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2012, v. 1, p. 59-88.

PLETSCH, M.D. **Repensando a inclusão escolar com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**/Tese de Doutorado – UERJ/ Faculdade de Educação, 2009.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**: O pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea, São Paulo, Contexto, 2011.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Para ler em silêncio**. São Paulo: Moderna, 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MESQUITA. **Pré-Orientações Curriculares**. 2012, dispositivo (CD ROM). Distribuição externa.

SILVA, Maria Fatima Souza. **Das terras de mutambo ao Município de Mesquita – RJ**: Memórias da Emancipação nas Vozes da Cidade. Mesquita – RJ: Entorno, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Disponível em: [http://anped.org.br/rbedigital/RBDE13\\_MAUURICE\\_TARDIF.pdf](http://anped.org.br/rbedigital/RBDE13_MAUURICE_TARDIF.pdf). Acesso em: 11/01/2012.

TEIXEIRA, Anísio. **A pedagogia de Dewey. Vida e Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1967, pp 13-31.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 7.ed. São Paulo: Papirus, 2004.

\_\_\_\_\_. **Avaliação Formativa: Práticas Inovadoras**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.