

# **Avaliação Formativa e o Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil**

MARLIZETE CRISTINA BONAFINI STAINLE

Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Londrina – UEL  
marlizete@sercomtel.com.br

NADIA APARECIDA DE SOUZA

Professora da Universidade Estadual de Londrina – UEL  
nadia@uel.br

## **Resumo**

A Educação Infantil vem se afastando das marcas assistencialistas que a caracterizaram por longa data para assumir seu papel no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. Em face das alterações, a avaliação da aprendizagem assume um papel nodal. Assim, faz-se necessário compreender os processos de avaliação da aprendizagem, desenvolvidos na Educação Infantil, pela identificação, descrição e análise das concepções e práticas que os direcionam. Atingir o objetivo proposto demandou a realização de pesquisa qualitativa – estudo de caso etnográfico – em uma escola particular situada em Londrina e reconhecida como referência pelo trabalho que desenvolve. Para a coleta de dados foram utilizados como instrumentos: questionário, entrevista semi-estruturada, observação participante e análise documental. Os dados analisados revelaram que: a) os professores fundamentam sua atuação em princípios construtivistas; assim, as atividades de ensino enfatizam o desenvolvimento da criança e a construção de conhecimentos; b) as práticas avaliativas priorizam o acompanhamento constante das atividades em curso e o apoio permanente, quando constatadas dificuldades de aprendizagem; c) os professores exercitam, predominantemente, práticas avaliativas com intenção formativa que contribuem para a regulação das aprendizagens em curso, no sentido dos domínios visados.

**Palavras-chave:** avaliação da aprendizagem, docência, formação de professores.

## **Resumen**

La Educación Infantil viene afastándose de las marcas asistencialistas que la caracterizan por larga data para asumir su papel en el desenvolvimiento y en el aprendizaje del niño. Con esas alteraciones, la evaluación del aprendizaje asume un papel nodal. Así, se hace necesario comprender los procesos de evaluación del aprendizaje desarrollados en la Educación Infantil, por identificación, descripción y análisis de las concepciones y prácticas que los direccionan. Atingir el objetivo propuesto demandó la realización de investigación cualitativa – estudio de caso etnográfico – en un colegio privado situado en Londrina (Brasil) y reconocida como referencia por el trabajo que desarrolla. Para la colecta de datos se utilizaron como instrumentos: cuestionário, entrevista semi-estructurada, observación participante, análisis documental. Los datos analisados revelaram que: a) los profesores fundamentam su actuación en principios constructivistas; así, las actividades de enseñanza

enfatan el desarrollo del niño y la construcción de conocimientos; b) las prácticas evaluativas priorizan el acompañamiento constante de las actividades en curso y el apoyo permanente, quando constatadas dificultades de aprendizaje; c) los profesores ejercitan, predominantemente, prácticas evaluativas con intención formativa que contribuen para la regulación de los aprendizajes en curso en el sentido de los domínios visados.

**Palabras-clave:** evaluación del aprendizaje, docencia, formación de profesores.

#### **Abstract**

Child Education has been leaving behind its longtime assistance marks to take on its role in the development and learning of a child. Due to these changes, learning assessment assumes an essential role. Thus, it is necessary to understand the learning assessment processes developed in Child Education, by identifying, describing and analyzing the concepts and practices that guide it. To attain our proposed goal, we embarked on a qualitative research – an ethnographic case study – in a private school in Londrina, in the state of Paraná, renown for the work it carries out. The instruments used for gathering the data were: questionnaire, semi-structured interview, participant observation, document analysis. The data analyzed revealed that: a) the teachers base their performance on constructivist principles; thus the teaching activities focus on the child's development and on the construction of knowledge; b) assessment practices give priority to a constant follow-up of ongoing activities and permanent support when learning difficulties are detected; c) teachers engage mainly in assessment practices with a formative goal, which contribute to regulate ongoing learning towards envisaged domains.

**Key words:** learning assessment, teaching, teachers' education.

## ENUNCIANDO PERSPECTIVAS E DESCRREVENDO O PERCURSO

Re-significar a prática avaliativa à luz das novas correntes teóricas e filosóficas tem sido um grande desafio para estudiosos e pesquisadores da educação, principalmente porque esta envolve interesses políticos e sociais que demandam transformações no campo educacional, de maneira a possibilitar a ampliação das perspectivas para o desenvolvimento econômico e tecnológico do país e, ainda, favorecer a melhoria das condições de vida e de trabalho da população que nele vive.

Este pensamento vem se confirmar perante os novos rumos preconizados para a educação no século XXI. O direcionamento conferido aos processos de formação foi desencadeado com o Plano Decenal de Educação, reafirmado pela Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n. 9.394, de 1996 – e sacramentado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

O pensamento, a direcionar as legislações postas em vigor, teve por objetivo asseverar a promoção dos meios necessários à efetivação de uma educação para todos, garantindo ao aluno o acesso escolar, por disponibilizar vagas nas escolas públicas e também por promover condições para a sua permanência – com conseqüente redução do número de repetências e evasão –, pela consecução de um processo de ensino/aprendizagem gerador de apropriação crítica e significativa de novos saberes.

Entretanto, ainda hoje, é possível vislumbrar práticas avaliativas que buscam a verificação, a classificação e a seleção dos bons e dos maus alunos, centradas, especificamente, no rendimento escolar e nos resultados apresentados. Estas práticas corroboram a “pedagogia do exame” (Luckesi, 2001), estimulando professores, pais e alunos a supervalorizarem o processo avaliativo pautado em provas e notas, ao conferir-lhes o poder de sentenciar os alunos em aprovados e reprovados.

A seletividade, decorrente dos procedimentos implementados e da perspectiva restritiva de utilização dos resultados, faz a avaliação se constituir em um processo que contribui para o controle social – ajustando demanda e oferta – enquanto convence aqueles que fracassam de sua impossibilidade e inaptidão.

O campo da Educação Infantil apresenta esboço semelhante e, igualmente, deve ser compreendido como um tempo e um espaço destinado ao pleno desenvolvimento da criança. Assim como as demais etapas de escolarização, a Educação Infantil apresenta organização seriada e é orientada pela mesma lógica seqüencial e de patamares mínimos de

excelência como base para a promoção para a etapa seguinte, mesmo que formalmente não haja a possibilidade de reprovação e/ou retenção.

Re-significar a avaliação da aprendizagem torna-se, em conseqüência, uma necessidade maior e uma dificuldade mais ampla quando o cenário é o da Educação Infantil, sobretudo porque as práticas avaliativas, muitas vezes, se concretizam sem considerar os objetivos estabelecidos ou as finalidades maiores desta fase de escolarização; ou porque os juízos avaliativos se formam na subjetividade carente de uma maior compreensão sobre as características fisiológicas, cognitivas e emocionais daquele que aprende; ou porque a lógica que direciona as práticas e as análises seja a de assegurar o atendimento de normas de excelência (Perrenoud, 1999) – nem sempre explícitas – a garantirem a qualidade prescrita.

Se, até há pouco, a função principal do atendimento à criança de zero a seis anos assumia configurações meramente assistencialistas, o cenário vem demandando mudanças que exigem o compromisso com a formação e com o desenvolvimento do educando, em seus aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais. Todavia, formar e desenvolver solicitam a consecução do processo de ensino/aprendizagem, fundamentado em princípios epistemológicos e pedagógicos claros, bem como em práticas avaliativas que subsidiem decisões e ações no encaminhamento de intervenções oportunas e necessárias.

Não é fácil mudar paradigmas, nem é simples re-significar práticas avaliativas, principalmente quando estas mudanças envolvem re-educar o olhar para contemplar mais detidamente os processos e não os produtos, para fitar mais atentamente os erros na perspectiva de indicadores diagnósticos de novas etapas de desenvolvimento e de aprendizagem, para mirar o aluno concreto – ser humano que vive e convive em um contexto e em um tempo.

A avaliação da aprendizagem, portanto, assume papel nodal no conjunto das propostas pedagógicas viabilizadas na promoção da Educação Infantil, o que nem sempre se apresenta como realidade no contexto escolar, fazendo emergir alguns *questionamentos*: quais são as concepções de avaliação manifestadas por educadores infantis e de que maneira elas se traduzem em ações no interior da sala de aula? Quais são as práticas avaliativas implementadas pelos educadores infantis nos processos de formação voltados para as crianças de cinco e seis anos? Quais as finalidades que direcionam a elaboração, a proposição, a correção e a análise dos instrumentos avaliativos? Como são utilizados os dados decorrentes das práticas avaliativas implementadas e como se relacionam às finalidades declaradas?

Responder tais questões suscitou como objetivo maior a orientar este estudo: compreender os processos de avaliação da aprendizagem desenvolvidos na Educação Infantil pela identificação, descrição e análise das concepções e práticas que os direcionam.

A consecução do objetivo estabelecido exigiu a proposição de metas mais restritas e seqüenciais, que favoreceram o caminhar progressivo rumo à compreensão e ao desvelamento do objeto de estudo. Dessa forma, fez-se necessário: identificar as concepções de avaliação manifestadas por educadores infantis, em seus discursos e em suas práticas, pretendendo desvelar as concepções que orientam suas ações; identificar e descrever as práticas avaliativas implementadas por educadores infantis com os seus alunos, independentemente dos espaços escolares em que se processem; e, analisar e teorizar essas concepções e práticas, evidenciando as contribuições que oferecem para o aperfeiçoamento dos processos de ensino/aprendizagem pela transformação das práticas pedagógicas.

Com o intuito de proporcionar uma maior proximidade com o contexto pesquisado e enveredar por caminhos rumo às intenções propostas, optamos pela ABORDAGEM QUALITATIVA, na modalidade ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO, pois o interesse recai sobre questões inerentes à prática escolar cotidiana, envolvendo a compreensão do saber e do fazer docente no concernente à avaliação da aprendizagem.

A pesquisa foi realizada em uma escola particular, situada em bairro próximo à região central de Londrina, e que oferece – entre as etapas de escolaridade que promove – a Educação Infantil. Participaram da pesquisa cinco professores que atuam com a turma do Pré V.

Para a coleta dos dados foram utilizadas diferentes técnicas: análise documental, observação participante do cotidiano escolar e entrevista com os professores. Os dados coletados foram organizados e detidamente analisados, o que possibilitou a determinação de unidades de significação que orientaram a delimitação das categorias e favoreceram a confrontação do verificado com as proposições emergentes do referencial teórico.

O estudo configurou-se relevante para a melhor compreensão das práticas avaliativas que vêm sendo construídas pelos educadores infantis, dentro de uma perspectiva eminentemente educacional, tendo por baliza uma proposta voltada para o pleno desenvolvimento e para a formação da identidade e da autonomia do aluno pré-escolar.

## **CONTEMPLANDO A REALIDADE**

Ao analisar as práticas avaliativas realizadas na Educação Infantil, considerou-se indispensável voltar-se atentamente às múltiplas relações

existentes no contexto escolar, e a permearem as vivências de seus atores, por acreditar que

*É preciso penetrar no cotidiano dos sujeitos envolvidos para desvelar os distintos significados e ações que ocorrem em seu interior. O conhecimento teórico confronta-se ou alia-se ao trabalho cotidiano, e este redimensiona aquele, numa prática em constante movimento. Esse processo pode ser capturado por meio de um fazer e um pensar em contínua reelaboração. (Richter, 2004, apud Hoffmann, 2005, p. 19)*

Desse modo, procurou-se identificar evidências manifestadas no discurso e na prática dos professores implicados no processo avaliativo, no que diz respeito ao conceito de avaliação, visto que *avaliar para promover cada um dos alunos é um grande compromisso que nos exige aprofundar o olhar sobre a singularidade no ato de aprender e, ao mesmo tempo, ampliá-lo na direção do grupo e das relações sociais* (Hoffmann, 2001, p. 93).

Historicamente, a avaliação na Educação Infantil desponta como um elemento de controle sobre a escola e sobre as professoras que se vêem com a tarefa de formalizar e comprovar o trabalho realizado via avaliação das crianças (Hoffmann, 1996, p. 9). Essa prática revela, na sua essência, uma atitude positivista a qual, na maioria das vezes, gera conseqüências discriminatórias idênticas às do Ensino Fundamental.

Na tentativa de edificar o real objetivo da avaliação na Educação Infantil, Hoffmann (1996, p. 11) afirma: *conceber o avaliar implica conceber a criança que se avalia, pois esta não é uma prática neutra ou descontextualizada como procura se caracterizar a avaliação no ensino regular, onde os professores determinam sentenças sobre os alunos sem perceber o seu inalienável compromisso com os julgamentos proferidos.*

As inúmeras indagações sobre essa temática requerem respostas apenas a uma questão: o que é avaliar no contexto da Educação Infantil? Foi possível verificar que os professores entrevistados demonstraram conceber a ação avaliativa como uma possibilidade de introduzir modificações para que o processo de ensino/aprendizagem se altere sempre para melhor, de acordo com a realidade constatada, por meio da análise e da reflexão da sua prática docente:

*Avaliar é conhecer; quando eu estou avaliando o meu aluno eu o conheço; eu sei, por exemplo, que quando ele começou ele estava assim, agora ele está em um outro nível, ele melhorou. Se eu não observo o processo, eu não conheço o que o meu aluno foi capaz de aprender. (Professor E)*

*Avaliar é tudo; você avalia como é a criança, como é que ela enfrenta desafios, como é que ela faz com o novo, como ela age sobre as coisas, se ela tem vontade de aprender, que perguntas ela faz, o que ela já sabe responder, em que nível de pensamento ela se encontra. Dessa forma, você vai observando todo o processo e a avaliação é observação. (Professor A)*

Para esses professores, a avaliação da aprendizagem assume um caráter de análise e reflexão do processo de ensino/aprendizagem, em vez da valorização exclusiva do produto final; eles observam e visualizam a aprendizagem em diferentes momentos, em diferentes atividades e áreas do desenvolvimento, acompanhando, assim, a construção individual e coletiva da aprendizagem em todas as suas facetas.

Hoffmann (2005, p. 21) acredita que observar o processo de aprendizagem é *conhecer para justificar o "não-sido" ou compreender para promover oportunidades*. Portanto, observar requer uma postura de admiração, análise e compreensão do que está sendo visualizado, despojar-se de pré-conceitos ou jargões paradigmáticos que desviam o olhar da descoberta para a busca da efetivação do comportamento pré-estabelecido.

O encaminhamento didático utilizado pelo Professor A evidencia o cuidado em promover espaços e tempos para a observação que leve à reflexão, o que favorece o confronto do descoberto pela observação com a retomada de novas vivências, mediante o processo de compreensão dos limites, na busca de possibilidades ainda existentes, para a promoção de novas oportunidades em termos da aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

#### **Vivência 1**

O Professor A iniciou a aula apresentando para os alunos duas caixas contendo diversos brinquedos, dois painéis e quatro pedaços de pano esticados no chão como se fossem tapetes. A proposta da aula era brincar livremente usando a imaginação e a criatividade, porém sem se machucarem ou machucarem os colegas.

Sentado em um dos panos, o Professor A foi observando atentamente as cenas que surgiam. Um grupo de meninas montou uma cozinha embaixo de uma mesa e brincaram de casinha; um outro grupo, de meninos, montou uma fazenda; e uma dupla de meninos pegou as espadas e começa a lutar. Observou-se que a maioria dos alunos brincou em grupo, interagindo um com o outro, sendo poucos os que brincaram sozinhos.

O Professor A sentou-se próximo dos alunos que brincavam sozinhos, mas não interferiu, somente observava e questionava quando era necessário. Um aluno que estava com o braço quebrado começou a brincar de lutar com o colega e o Professor A alertou: *Será que você está cuidando do seu corpo? Olha se essa brincadeira é a certa para quem está com o braço quebrado*. Outra dupla, também brincando com as espadas, começou a se machucar; o Professor A também interveio, direcionando os questionamentos para as atitudes de cada aluno.

Em seguida, o Professor A pediu para os alunos se sentarem em círculo “na roda” e, com eles, foi analisando cada brincadeira criada, bem como o comportamento de cada um. O Professor A quis saber qual era o sentimento do aluno que batia a espada no chão com muita raiva. O aluno disse que não sabia, e o Professor A respeitou a sua resposta. Questionou também um aluno que o tempo todo corria do colega que só queria chutá-lo, e disse: *não corra mais dele; quando ele for te chutar, segure o pé dele e diga para ele que você também é forte*, e completou: *não é correndo das dificuldades que resolvemos os problemas, mas é buscando soluções para enfrentá-los*.

Quase no final da análise, o Professor A pediu para o aluno que ajudou a montar a fazendinha ficar de pé; em seguida, aproximou-se dele, abraçou-o, beijou-o com muito carinho, dando-lhe parabéns! Depois, justificou sua atitude para os demais alunos contando que, quando menor, este aluno não sabia brincar criando, inventando, imaginando; ele corria o tempo todo de um lado para outro sem parar, não se interessava por nada. *Hoje ele brincou, imaginou, inventou, criou; portanto, usou a sua inteligência*. Assim, finalizou a atividade convidando o grupo para reorganizarem suas brincadeiras em uma próxima experiência em sala de aula e em suas experiências do dia-a-dia.

O Professor A demonstrou, em sua prática diária, que a avaliação é, acima de tudo, um ato amoroso que se revela na acolhida e não no julgamento, para que, juntos, professor e aluno, possam buscar caminhos para mudanças, tendo em vista uma tomada de decisão no sentido de criar condições para alcançar, de forma satisfatória, aquilo que se está buscando ou construindo em termos de aprendizagem, pois *a avaliação por si é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo [...] na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando, pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida* (Luckesi, 2001, p. 173).

É possível, ainda, evidenciar, na prática pedagógica do Professor A, a preocupação em conduzir seus alunos para o exercício da reflexão, no que diz respeito às suas ações no processo de aprendizagem. Esta conduta, para Hadji (2001, p.130), recebe a denominação de “regulação” demonstrada no esquema “ação (*feedback* – julgamento) – ajuste”, que procura levar o aluno, por meio da reflexão, a construir aprendizagens ainda não efetivadas e em percurso, encaminhando seu destino escolar para os degraus do êxito educacional e não para o fracasso e conseqüente exclusão.

O Professor B procurou, no seu fazer diário, olhar os resultados do processo de ensino/aprendizagem dentro da ótica infantil, utilizando como elemento avaliativo o juízo de qualidade, na tentativa de compreender os processos de construção de seu aluno.

*Avaliar é apreciar, avaliar é dar valor àquilo que a pessoa fez, aproveitando o que ela realmente é e deu de si mesma para elaborar aquele trabalho, porque muitas vezes ela constrói uma coisa que você olhando não significa nada para você, mas você vendo como ela fez, questionando como ela fez, você pode perceber que aquilo tem um valor imenso para ela. (Professor B)*

Utilizar o juízo de qualidade como elemento avaliativo no processo de ensino/aprendizagem é garantir para o professor a distância existente do conhecimento real para a construção do conhecimento ideal, permitindo, assim, que o professor busque formas significativas de ensinar, a fim de favorecer a sua ação mediadora, além de conquistar a aprendizagem idealizada.

A prática pedagógica utilizada pelo Professor D demonstra claramente a sua preocupação com a utilização do juízo de qualidade em sua ação avaliativa, visto que, em seu encaminhamento didático, os alunos deveriam buscar, na experiência proposta, as respostas para suas indagações para, posteriormente, contraporem os resultados obtidos com os inferidos, fazendo, dessa forma, a confrontação do conhecimento real com o ideal.

## **Vivência 2**

Essa atividade foi desenvolvida no pátio da escola, onde os alunos, em grupos de quatro integrantes, participaram de uma experiência científica.

O Professor D lançou a seguinte pergunta para os alunos: *O que acontece quando colocamos a lupa no sol?* O aluno P foi sorteado para levantar a primeira hipótese e respondeu: *Ele faz um arco-íris;* em seguida, o Professor D indagou o grupo dizendo: *Será que todo mundo tem a mesma idéia, ou as pessoas pensam diferentes umas das outras?* O aluno G levantou a mão e disse: *Meu tio colocou a lupa no sol e ela queimou a planta.* Outro aluno disse: *Quando eu coloco a lupa no sol, ela cria um eclipse solar.* Em seguida, o Professor D convidou os alunos a refletirem sobre algumas hipóteses dizendo: *Será que a lupa faz parar o sol? O sol bate na lupa e reflete? A lupa é transparente, será que quando os raios do sol passam pela sua lente eles ficam coloridos?* Em seguida, o Professor D deu uma lupa para cada equipe e lhes ofereceu diferentes materiais como: papel, madeira, folhas secas, para poderem realizar a experiência.

Cada equipe organizou a sua dinâmica de trabalho, garantindo a participação de todos os membros do grupo na experiência. O Professor D passava de grupo em grupo para observar a dinâmica de trabalho, para tirar dúvidas, fazer perguntas e, quando necessário, intervir em conflitos.

No término da atividade prática, o Professor D solicitou a organização da “roda” e, juntos, foram analisar e discutir os resultados obtidos pelas equipes durante a experiência, levando em consideração as hipóteses levantadas no início da experiência. Nessa dinâmica, cada grupo relatou o que havia observado e, juntos, concluíram que, ao colocarem a lupa no sol, os raios solares, ao passarem por sua lente, se aquecem e, assim, queimam o papel e as folhas secas.

Outro fator importante a ser destacado na prática do Professor D foi o reconhecimento do aluno como construtor de sua aprendizagem por meio de sua participação ativa, tanto no levantamento de hipóteses (conhecimento real) como na participação da experiência propriamente dita. Assim, a atenção do professor descentra-se da rotina, das atividades realizadas e de “comportamentos” da criança diante dessas tarefas, buscando permanentemente o significado de cada momento do trabalho para a formação de crianças autônomas, críticas e participativas, sujeitos do seu próprio desenvolvimento (Hoffmann, 1996, p. 32).

Buscar a construção da identidade e da autonomia do aluno da Educação Infantil requer que o professor se despoje de concepções educacionais tradicionais e conservadoras e assuma uma posição mediadora, com a preocupação constante em fazer do processo de ensino/aprendizagem o mais significativo e relevante para o educando, pois a aprendizagem é *uma experiência de alegria para todas as crianças, desde que nascem, equivalente ao brincar, mas que facilita ou perturba, dependendo do modo como se posicionam os ensinantes, sejam pais, tios, avós irmãos, professores* (Hernández, 2001, p.97).

Para o Professor C a avaliação deve constituir uma via de mão dupla.

*Avaliação também é um feedback da sua postura enquanto educador, pois a prova não prova nada, mas demonstra se eu estou sendo uma educadora eficaz, pois a dificuldade de aprendizagem pode ter dois fatores: o aluno e o professor. O professor com a sua prática pedagógica, e o aluno com a sua aprendizagem, e aí, se o aluno não aprende, o que é que eu estou fazendo que ele não aprende? Ou, ainda, se a turma está desinteressada e desmotivada na aula, o que é que está acontecendo com a minha aula? Assim, a avaliação também é um feedback para a conduta docente; assim, por meio das respostas dos alunos, posso analisar como o aluno foi na sua aprendizagem e como eu fui para ele no ensino. (Professor C)*

O professor deve garantir o êxito dos alunos; portanto, deverá falar para ser compreendido e não para ser ouvido, tendo por intenção a formação do aluno e não somente a informação de conteúdos: *para ser um (bom professor) não basta reunir as condições de orador que explica. Ensinar não*

*é uma questão de falar para deixar-se ouvir, e sim de fazer-se entender para provocar a aprendizagem (Álvarez Méndez, 2002, p. 48).*

Para que ocorra a integração entre ensino e avaliação, é necessário que o professor tenha como base, para tecer o juízo de qualidade, dados relevantes que demonstrem a aprendizagem do aluno, sendo estes compatíveis com o objetivo a ser avaliado (Luckesi, 2001). Essa preocupação é expressa na fala dos Professores E e C, quando mencionam suas preocupações com a realização de uma avaliação justa, sem se deixarem levar por observações irrelevantes, que acabam desconsiderando a aprendizagem edificada pelo aluno e aquela ainda em curso.

*É importante que o professor consiga se distanciar das inter-ocorrências que acontecem no dia-a-dia, que permeiam a relação professor/aluno, e consigam visualizar o aluno distante de todos esses ranços, e vê-lo como ele realmente é e o quanto ele aprendeu. (Professor D)*

*Às vezes, quando eu percebo que estou sendo influenciada, eu fecho os olhos e vou prestando atenção não na criança, mas no que ela está me demonstrando, então eu percebo: “puxa, essa criança também canta bem”, e eu nem tinha reparado; esta ainda está desafinada; e assim eu vou tentando separar o afetivo da aprendizagem que eu espero. (Professor C)*

Para que ocorra uma avaliação que demonstre realmente os progressos alcançados pelos alunos no processo de aprendizagem, é necessário que os professores levantem informações fidedignas que apontem o nível de desenvolvimento do seu aluno. Porém, é importante que o professor tenha clareza dos objetivos a serem atingidos com o seu encaminhamento didático, evitando, assim, os julgamentos inadequados que nada contribuem para o desenvolvimento do seu aluno e, na maioria das vezes, imobilizam o processo que o leva para a construção de novos conhecimentos.

Levantar dados relevantes do aluno da Educação Infantil requer do professor conhecimento e compreensão das fases do desenvolvimento infantil, uma vez que *a lógica do pensamento infantil, inerente à sua ação interativa, diferente da lógica do adulto e nem sempre compreendida por ele, implica uma leitura séria e ampla dos significados que a criança constrói sobre os objetos, sobre as situações, desde recém-nascido (Hoffmann, 1996, p. 22).*

A palavras e ações dos professores investigados revelam um grande compromisso com a consecução de uma avaliação formativa, ao procurarem: a) validar a aprendizagem como processo contínuo e permanente, por meio da re-significação do erro, considerando-a parte integrante deste processo; b) favorecer o processo de ensino/aprendizagem, promovendo a reflexão da prática pedagógica docente, bem como a retomada de conteúdos anteriores quando necessário;

c) promover o desenvolvimento da criança, desmistificando os critérios de excelência criados pela sociedade e impostos pela escola ao aluno; e, d) desenvolver práticas avaliativas integradoras e não excludentes, que proporcionem ao aluno retomar aspectos da aprendizagem ainda não incorporados, os quais são revelados pelos instrumentos da avaliação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança em educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

\_\_\_\_\_. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

\_\_\_\_\_. *O Jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Recebido em: junho 2006

Aprovado para publicação em: outubro 2006