

Cristina Aparecida Colasanto

**A linguagem dos relatórios:
uma proposta de avaliação para a Educação Infantil**

Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2007

Cristina Aparecida Colasanto

A linguagem dos relatórios:
uma proposta de avaliação para a Educação Infantil

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Professora Doutora Fernanda Coelho Liberali.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2007

Banca Examinadora

AGRADECIMENTOS

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

À Prof^a. Dr^a. Fernanda Coelho Liberali, por ser muito mais que orientadora deste trabalho, pela sua amizade e incentivo durante toda a pesquisa. Por ter me ensinado o sentido e o significado de ser educadora e transformadora da minha própria ação.

À Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Camargo Magalhães, por ter acompanhado todo o meu percurso no LAEL com grandes contribuições, desde o projeto de pesquisa até a banca de defesa.

Às professoras do LAEL Dr^a. Anna Rachel Machado e Dr^a. Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva, pelas aulas que contribuíram para análise dos dados e pelos momentos alegres.

À Prof^a Sueli Salles Fidalgo, por ter sido a primeira pessoa que acreditou nesta pesquisa e me incentivou a realizá-la.

Aos colegas do LAEL, pela força e palavras de incentivo durante a realização deste estudo: Luciane Souza, Adriana Paes, Monica Lemos, Mona, Rose, Ermelinda, Valdete Fuga, Maria Otilia, Maria Inês, Eduardo. Em especial, Alzira Shimoura e Lívia Motta, por participarem da banca de defesa.

À Ilka Schapper e Palma Rigolon, que participaram na banca de qualificação pela leitura e primeira avaliação deste estudo.

À Prof^a Dr^a Zilma Ramos Moraes de Oliveira, por ter aceitado o convite em participar da banca de defesa, e por seus livros serem grandes inspirações para meu trabalho na Educação Infantil.

À Prof^a Fernanda Moreno Cardoso, pela revisão e leitura cuidadosa deste trabalho.

Aos meus queridos alunos por alimentarem, todos os dias, a minha esperança na perspectiva de um futuro melhor.

À equipe escolar da EMEI, pela oportunidade de realizar este estudo. Em especial, aos familiares dos meus alunos, por terem aceitado participar desta pesquisa e pela confiança depositada. E por me ensinarem, pelas suas experiências de vida tão sofrida, que a felicidade está nas coisas mais simples.

À minha mãe, por cuidar sempre de mim, enquanto me preocupava com o Mestrado.

À minha irmã, pelo incentivo e pelas traduções. E por ter influenciado na minha formação profissional e pessoal, no seu papel de Tatá (irmã mais velha); assim, cresci me pautando nos seus exemplos e ensinamentos.

Ao meu sobrinho Vitor (4 anos), pela companhia durante os estudos e por compreender as vezes que a titia não podia brincar, fazendo assim, dos meus livros, garagem para seus carrinhos.

Ao Robson, por compartilhar ao meu lado os momentos difíceis e alegres desta caminhada, e por me fazer enxergar o lado positivo das coisas. E também pelo apoio nas questões de informática.

À Elaine, pela sua fiel amizade e pela troca de experiências escolares.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar dois tipos de relatórios de avaliação, utilizados em Educação Infantil, visando compreender de que forma a linguagem que os organiza contribui para o processo de ensino-aprendizagem. Discutindo o contexto de produção dos relatórios, assim como alguns dos sentidos e significados de avaliação construídos, este trabalho busca contribuir para uma maior compreensão acerca da atividade de avaliar crianças, bem como da organização de registros e observações de aulas, que se materializam na e pela linguagem dos relatórios. Teoricamente, o trabalho está apoiado na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, oriunda dos estudos de Vygotsky (1930; 1934), também por seu colaborador Leontiev (1904; 1979), e ampliada pelos estudos realizados por Engeström (1999; 2001). Com base nesses pressupostos, busca-se entender o processo de ensino-aprendizagem dentro da concepção de mediação e também de compreensão dialógica da linguagem (Bakhtin/ Volochinov, 1929), observando a avaliação como uma atividade inerente a esse processo. Outro ponto teórico abordado relaciona-se aos sentidos e significados de avaliação, uma vez que esses conceitos são fundamentais para compreender o avaliar dentro do processo de ensino-aprendizagem. Participaram da pesquisa, que se realizou como pesquisa-ação, a professora-pesquisadora e seus alunos, compondo-se, os dados focais, de dois tipos de relatórios de avaliação, utilizados em uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo. Os resultados demonstram que os instrumentos usados para avaliar crianças estão entrelaçados às concepções de ensino-aprendizagem do educador e da escola. Ao se adotar uma postura profissional crítica frente à prática pedagógica, não se pode, pois, deixar de avaliar a avaliação. Entendendo a Educação Infantil como um processo que ultrapassa os muros da escola, este estudo mostra que, por meio da linguagem, os relatórios de avaliação podem incluir não só a criança e o professor, pela descrição e argumentação sobre o processo de ensino-aprendizagem, mas também, os familiares das crianças, no entendimento da linguagem materializada no relatório.

ABSTRACT

The main point of this work is to analyse two kinds of assessment reports used in a Kindergarten School, in order to understand how its communication can contribute for teach-learning process. Discussing about the contexts where the reports are made and the meaning of assessments, this work aims to contribute for a better understanding about children assessment and also how the notes from class can be organized in order to be translated in a language for assessments. The Theory of this work is based on Social Historical and Cultural Activity Theory from Vygotsky Studies (1930; 1934) and also from Leontiev (1904; 1979), and extended by Engeström (1999; 2001). The goal, based on these presupposes, is to understand the teach-learning process according to mediator assessment conception and also the language comprehension (Bakhtin/ Volochnov,1929), observing the assessment as a activity no separate from this process. Another theory point is about the meaning of assessment, once these conceptions are very important in order to understand how to assess in the teach-learning process. As it is an action-research, joined it the research-teacher and her pupils, resulting two kinds of assessment reports used in a Sao Paulo Public Kindergarten School. The results shows that the ways used to assess children are connected to teach-learning process conceptions of teacher and school. When professional and critical pedagogical skills are adopted, it may not let to assess the assessment. Understanding that Kindergarten is a process over the school, this work shows that, through the language, the assessment reports may include not only children and teacher through the description of teach-learning process, but also the parents once the language used is understandable.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - DISCUSSÃO TEÓRICA	8
1.1. O Relatório de Avaliação pela Teoria da Atividade	9
1.1.1. A Teoria da Atividade	9
1.2. Os significados historicamente cristalizados sobre avaliação	16
1.2.1. Avaliação Bancária	16
1.2.2. Avaliação Centrada no Aluno	18
1.2.3. Avaliação Mediadora	22
1.3. A questão da linguagem	25
1.3.1. A argumentação nos relatórios	27
CAPÍTULO 2 – A PESQUISA	30
2.1. Paradigma de pesquisa	30
2.2. Procedimentos de Coleta dos Dados	31
2.2.1. Dados focais	32
2.2.2. Dados de apoio	33
2.3. Procedimentos e base teórica para análise dos dados	33
2.3.1. O contexto	33
2.3.2. O Conteúdo Temático, Organização Seqüencial e tipos de discurso	38
2.4. Categoria de interpretação dos dados	40
2.5. Confiabilidade dos dados	40
2.6. Resumo da metodologia de Pesquisa	42
CAPÍTULO 3 - Contexto Sócio-Histórico-Cultural dos relatórios FIA e RAPA	43
3.1. Contexto sócio-histórico-cultural da Educação Infantil	43
3.1.1. O contexto focal: a escola e os participantes	52
3.1.2. Instrumentos da pesquisa	56

CAPÍTULO 4 - Os sentidos e significados produzidos pela linguagem dos relatórios de avaliação	64
4.1. Ficha Individual de Avaliação (FIA)	64
4.2. Relatório de Apoio Pedagógico Avaliativo (RAPA)	71
4.2.1. O uso da argumentação nos relatos de avaliação	75
4.2.1.1. A argumentação e o trabalho na Zona Proximal de Desenvolvimento	76
4.2.1.2. A argumentação na expansão da atividade de ensino-aprendizagem	82
4.2.1.3. Argumentação e o uso de instrumentos	84
4.2.1.4. Argumentação e comunicação	87
4.2.2. Avaliação da criança sobre a aula	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100
ANEXOS	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Modelo de mediação	10
Quadro 2: Estrutura hierárquica da atividade	11
Quadro 3: A estrutura de um sistema de atividade humana	13
Quadro 4: Dois sistemas de atividade	15
Quadro 5: Modalidades de avaliação	22
Quadro 6: Avaliação pelas perspectivas de ensino-aprendizagem na formação das crianças	25
Quadro 7: Quadro participativo	35
Quadro 8: Receptores potenciais	36
Quadro 9: Resumo da pesquisa	42
Quadro 10: Estrutura do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil	47
Quadro 11: Síntese da avaliação pelos R.C.N.E.Is	49

Quadro 12: Critérios e orientações de avaliação extraídos dos R.C.N.E.I.s	51
Quadro 13: Rotina da sala-de-aula	54
Quadro 14: Nível da relação vertical	58
Quadro 15: Atividade de avaliação pelo relatório FIA	59
Quadro 16: Nível da relação horizontal	61
Quadro 17: Exemplo da relação entre os familiares e o relatório escrito	62
Quadro 18: Atividade de avaliação pelo relatório RAPA	63
Quadro 19: Legenda do relatório FIA	64
Quadro 20: Relatório FIA – aspecto: relacionamento social	65
Quadro 21: Relatório FIA – aspecto: linguagem matemática	66
Quadro 22: Critérios que marcam fases do desenvolvimento infantil	66
Quadro 23: Relatório FIA – aspecto: linguagem oral e escrita	68
Quadro 24: Relatório FIA – aspecto: observação, seqüência descritiva	68
Quadro 25: Relatório FIA – aspecto: observação	69
Quadro 26: Aspectos que remetem a tipos de avaliação: bancária e centrada no aluno	71
Quadro 27: Legenda do relatório RAPA	72
Quadro 28: Critérios para avaliação dos alunos	74
Quadro 29: Relatório RAPA, critério 2B	75
Quadro 30: Relatório RAPA, critério 1B	77
Quadro 31: Relatório RAPA, critério 1A	79
Quadro 32: Relatório RAPA, critério 1B	80
Quadro 33: Relatório RAPA, critério 1C	82
Quadro 34: Relatório RAPA, critério 2A	85
Quadro 35: Relatório RAPA, critério 4B	86
Quadro 36: Relatório RAPA, critério 3A	88
Quadro 37: Relatório RAPA, critério 1C	88
Quadro 38: Conversa com os familiares dos alunos	89
Quadro 39: Elementos do contexto: avaliação da aula	91
Quadro 40: Transcrição da conversa entre professora e aluna	92
Quadro 41: Avaliação da aula	94
Quadro 42: Aspectos que remetem à avaliação mediadora	95

INTRODUÇÃO

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

Paulo Freire, 1993:14

O foco desta pesquisa é a linguagem dos relatórios de avaliação na Educação Infantil. Entretanto, antes de abordar esse assunto, parto do contexto geral da Educação Infantil e seus pressupostos sobre avaliação de crianças. Apresento, a seguir, minha justificativa prática (ou seja, o que me levou a pesquisar sobre o assunto) e uma resenha de autores e pesquisadores que estudam a avaliação, para, então, fazer o recorte do objetivo da pesquisa e, conseqüente, as perguntas que norteiam este trabalho.

Em relação à avaliação na Educação Infantil, deve-se considerar que a Constituição Federal Brasileira de 1988 foi um marco importante na história da infância brasileira, ao menos do ponto de vista legal, por assegurar o atendimento às crianças de zero a seis anos em creches e pré-escola, como um direito da criança e um dever do Estado.

No entanto, A Educação Infantil só passa a fazer parte do ensino brasileiro após a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 (L.D.B 9394/96), como primeira etapa da educação básica. Essa Lei obriga os Municípios a construir uma educação, voltada para a infância, que atenda crianças da faixa etária de 0 a 06 anos, mas contrapondo-se à concepção assistencialista¹. Dessa forma, intensifica-se o interesse por teorias, estudos e pesquisas desenvolvidas no Brasil e em outros países (Itália, Portugal, Espanha) a fim de se criar, realmente, um espaço para educar e não mais só para assistir (Kramer, 2001).

A Educação Infantil vem construindo sua própria identidade no ensino brasileiro. Antes havia, apenas, o modelo do Ensino Fundamental e, ao se falar em

¹ A perspectiva de atendimento à criança pautada no assistencialismo surgiu no Brasil a partir de 1919 e visava a suprir os cuidados de saúde e higiene da criança (Kramer, 2001).

Educação Infantil, pensava-se em um ensino voltado para sua preparação. Nesse sentido, as escolas realizavam testes para verificar se a criança de 06 anos estava “preparada” para cursar a primeira série, e esse preparo implicava no reconhecimento de algumas letras, exercício de coordenação motora, escrita do nome etc.

Além dos testes para acesso ao Ensino Fundamental, a avaliação na Educação Infantil pode se materializar em diversos instrumentos, a partir dos quais se pontua julgamento de valor. São eles: perfis individuais (que visam os aspectos comportamentais), fichas de anamnese (preenchidas pelos pais, contam a vida da criança desde o nascimento), relatórios individuais de avaliação voltados para questão da aprendizagem. Há, também, a avaliação emitida pelo professor sobre as tarefas realizadas pelas crianças, na qual são utilizados conceitos como: “bom”, “ótimo”, “precisa melhorar”, “continue assim” etc. No cerne dessa questão, Oliveira (2002) discute que a avaliação na Educação Infantil deve ter a finalidade de incluir as crianças no processo educacional, assegurando-lhes progressos na aprendizagem; trata-se, pois, de um campo de investigação, não de exclusão nem julgamento de valor.

Sobre a avaliação especificamente da Educação Infantil, destacam-se dois documentos importantes de âmbito nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, cuja sigla é L.D.B., e o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil, cuja sigla é R.C.N.E.I. A L.D.B. nº 9394/96, Seção II, artigo 31 salienta que: “... a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental”. Dessa forma, a Lei é clara, no sentido de impedir que se façam testes com crianças para condicionar o acesso ao Ensino Fundamental. Outro documento, o R.C.N.E.I. – publicado em 1998 – também se fundamenta na avaliação contínua do desenvolvimento da criança, quando aponta a avaliação como conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre sua prática e sobre a aprendizagem do aluno, cuja função é acompanhar, orientar e redirecionar esse processo como um todo.

Tanto na L.D.B como no R.C.N.E.I., a orientação é para a avaliação contínua, visando ao acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, idéia defendida por estudiosos do assunto como Luckesi (1994), Perrenoud (1996), Esteban (2003),

entre outros. No entanto, esses documentos oficiais apresentam conceitos muito amplos, permitindo uma variedade de procedimentos avaliativos nas escolas como registros descritivos de aspectos comportamentais da criança, classificação sobre o que a criança sabe ou não fazer, julgamento de valor (*aluno briguento, obediente, caprichoso* etc.). Todos esses esforços importantes para o aprimoramento da avaliação na Educação Infantil ainda não foram esgotados. Faltam discussões e pesquisas em torno da organização das ações e dos registros escritos com tal finalidade.

Como professora de Educação Infantil da rede particular e atualmente da rede pública de ensino, vejo o relatório de avaliação como um desafio vivenciado pelos professores todo semestre, os quais se repetem a seguinte questão: como avaliar os alunos? Alguns professores optam por relatórios que recebem o nome de Ficha Individual de Avaliação, com critérios extensos para dar conta dos aspectos observados sobre o desenvolvimento das crianças; outros produzem relatórios individuais descritivos de seus alunos com resquícios da ficha de avaliação. Ambos, no entanto, têm caráter classificatório, no sentido de verificar se o educando atingiu ou não determinados objetivos, sem a intenção de acompanhar ou contribuir para processo de ensino-aprendizagem. Essa situação culmina por gerar um problema educacional amplo, que não é somente meu, mas de outros professores de Educação Infantil, pois todos sentimos a necessidade de que o relatório de avaliação venha efetivamente a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Os dilemas encontrados na prática docente fizeram-me realizar algumas pesquisas sobre a avaliação. Para isso, pesquisei o tema específico sobre avaliação na Educação Infantil, no acervo do Centro Nacional de Pesquisa (CNPq) e nas bibliotecas de algumas universidades brasileiras. No banco de teses do CNPq encontrei cinco dissertações de mestrado como a de Valverde (1994), que analisa os Relatórios de Avaliação desenvolvidos nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) de São Paulo, tendo como objetivo investigar o seu significado para professores e pais, para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. Godoi (2000) investiga a avaliação antecipada de crianças na Educação Infantil, tendo em vista o modelo de avaliação do Ensino Fundamental. Diniz (2002) trata das relações entre avaliação e diálogo na prática pedagógica de uma escola infantil.

Moraes (2003) refere-se a concepções, inquietações e práticas dos professores em relação às práticas avaliativas. Pereira (2004) analisa os relatórios avaliativos individuais de classes de pré-escola da rede municipal de ensino de Cuiabá, a fim de conhecer o que os professores registram sobre seus alunos: seus dados revelam ensaios tradicionais e construtivistas de ensino. No acervo de teses da Universidade de Santa Catarina, encontrei a pesquisa de Paz (2005) que investiga a avaliação na Educação Infantil, verificando sua ocorrência e caracterização nos programas e resumos dos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd, num período de onze anos, de 1993 a 2003; seus resultados mostram número reduzido de estudos sobre o tema. Outro aspecto também evidenciado nesse estudo foi que os modelos de avaliação na educação infantil geralmente se subordinam aos moldes do ensino fundamental, desconsiderando as especificidades da educação de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. Em relação à publicação de livros sobre o assunto da avaliação na Educação Infantil, destaco as obras de Hoffman (1996), que contextualiza a prática avaliativa em creches e pré-escolas e Godoi (2004), que discute como a avaliação está presente na Educação Infantil. De forma ampla, aponto demais estudos sobre o assunto da avaliação como Hoffman (1991), que trata da avaliação mediadora, dinamizando oportunidades de ação-reflexão do professor perante a aprendizagem do aluno; Luckesi (1994), que critica a prática da avaliação fora do contexto da aprendizagem; Perrenoud (1998), que trata da avaliação formativa a serviço da regulação das aprendizagens; Fidalgo (2002), que pesquisou instrumentos de auto-avaliação e suas características discursivas para entender a base teórico-filosófica que os sustentava, em contexto de ensino de língua estrangeira; Barbosa (2005), que analisou a atividade de avaliar no SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de São Paulo).

No entanto, nenhum desses estudos trata de análise e transformação, pela linguagem, dos relatórios de avaliação, especificamente na Educação Infantil, o que despertou em mim particular interesse, levando-me a desenvolver uma pesquisa, cujo foco fosse a linguagem que está presente nos relatórios de avaliação. Assim, este trabalho insere-se na área da Lingüística Aplicada, com o objetivo de compreender de que forma a linguagem que organiza dois tipos de relatórios de avaliação, utilizados na minha prática como professora, contribuem para o processo

de ensino-aprendizagem. São eles: a FIA (Ficha Individual de Avaliação), produzido pela escola e o RAPA (Relatório de Apóio Pedagógico Avaliativo), elaborado por mim. Traço meu objetivo de pesquisa na Lingüística Aplicada por esta envolver várias áreas do conhecimento, dando suporte à compreensão do meu foco de análise que é a linguagem e, também, por essa área ser transformadora do *status quo*, ao desencadear ações refletidas criticamente pela prática (Rajagopalan, 2003). Além disso, é importante ressaltar que a Lingüística Aplicada procura compreender o *trabalho escolar por uma lente inter- e transdisciplinar*², *do ponto de vista de uma área de natureza dinâmica que se dispõe a estudar assuntos de preocupações diversas, em contextos também distintos, mediados e constituídos na e pela linguagem* (Lessa et al., 2006: 13).

Este trabalho está, ainda, inserido no grupo de pesquisa LACE (Linguagem em Atividades do Contexto Escolar), cujo foco é a formação de educadores crítico-reflexivos. Suas pesquisas investigam a constituição dos sujeitos, suas formas de participação e construção de sentidos e significados em educação, visando à discussão dos modos como a linguagem vem sendo enfocada nos contextos de formação de professores, e delineando um quadro teórico-metodológico para o trabalho de intervenção nos contextos profissionais escolares (Lessa et al., 2006) Em tal perspectiva, esta pesquisa propõe-se a analisar criticamente a linguagem de relatórios dentro de uma matriz social, e a propor uma intervenção: a transformação do relatório pela linguagem.

Buscando atingir o objetivo de pesquisa, já explicitado anteriormente, direciono meu olhar para o relatório de avaliação com a seguinte macro-questão:

– De que forma o relatório de avaliação pode contribuir para a compreensão e transformação do processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil?

Para responder à questão acima, a partir da análise lingüístico-discursiva, elaborei duas perguntas de pesquisa norteadoras do processo do trabalho, a saber:

1. Como se constituem os relatórios de avaliação FIA e RAPA ?
2. Quais os sentidos e significados de ensino-aprendizagem revelados nos relatórios FIA e RAPA ?

² Nesse caso, a palavra transdisciplinar significa o envolvimento das várias áreas do conhecimento: psicologia, sociologia, filosofia etc

Para embasar este trabalho, tendo como meta responder as perguntas acima, traço os seguintes capítulos:

No capítulo 1 – Discussão Teórica – serão abordados os seguintes tópicos:

- o conceito de atividade (Vygotsky, 1930/1998, 1934/1991; Leontiev, 1978, 1998; Engeström, 1999, 2001) para a construção de uma base teórica que sustente a análise e a discussão da constituição de relatórios de avaliação, e também para embasar a concepção de desenvolvimento humano;
- os significados historicamente cristalizados sobre avaliação, à luz das teorias de ensino-aprendizagem e as categorias de avaliação, tal como utilizadas por Fidalgo (2002): bancária (Freire, 1970; Romão, 1999), centrada no aluno (Piaget, 1976, Ferreiro, 1991) e mediadora (Vygotsky, 1930/1998, 1934/1991; Leontiev, 1978; Daniels, 2003);
- a produção dos sentidos e significados dos relatórios nos moldes bakhtinianos (Bakhtin/Volochinov, 1929), levando em conta o contexto social da produção de linguagem;
- a argumentação nos relatórios, utilizando como base os estudos de Fidalgo (2002), Liberali (1999, 2000, 2001) e Fidalgo e Liberali (2006).

No capítulo 2 – A pesquisa – abordarei o tipo de pesquisa adotada, especificando os procedimentos de coleta dos dados, que se referem ao local, seus participantes e os procedimentos utilizados; discutirei a base teórica para análise dos dados, utilizando os pressupostos de análise dos autores Kerbrat-Orecchioni (1996) e Bronckart (1997/2003), cujos estudos se inserem na corrente sócio-interacionista; retomarei as categorias de interpretação dos dados e apresentarei ações que garantam a confiabilidade da pesquisa.

No capítulo 3 – Contexto Sócio-Histórico-Cultural dos relatórios FIA e RAPA – apresentarei a análise e a interpretação dos dados, buscando responder a primeira pergunta de pesquisa.

No capítulo 4 – Os sentidos e significados dos relatórios FIA e RAPA – apresentarei a análise e a interpretação dos dados, buscando responder a segunda pergunta de pesquisa.

Após as considerações finais, apresento as referências bibliográficas e os anexos.

A seguir discuto os pressupostos teóricos.

CAPÍTULO 1 - DISCUSSÃO TEÓRICA

... os animais são incapazes de aprendizado no sentido humano do termo; o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam.

Vygotsky, 1933/1998: 115

Neste capítulo apresento as questões teóricas que fundamentam esse estudo, tendo como base a concepção sócio-histórico-cultural (Vygotsky, 1930, 1934; Leontiev, 1978, 1998) que permeia todo o trabalho, e sob cuja perspectiva focalizo a linguagem dos relatórios de avaliação, entendendo-os como ferramentas de análise e mediação da atividade de avaliar na Educação Infantil.

Na primeira seção desse capítulo, discuto o relatório de avaliação pela teoria da atividade, teoria esta iniciada por Vygotsky em seus estudos sobre a relação entre sujeito-instrumento-objeto e sobre a formação da consciência a partir da análise da ação humana. Leontiev (1978) colaborou com Vygotsky quando analisou a ação humana, em sua forma coletiva em busca de alcançar metas e motivos. Mais recentemente, a teoria da atividade vem sendo ampliada por Engeström (1999, 2001), entre outros pesquisadores.

Na seqüência, apresento os significados de avaliação, historicamente cristalizados à luz das teorias de ensino-aprendizagem, de que decorrem as seguintes categorias de análise, já utilizadas por Fidalgo (2002): bancária (Freire, 1970; Romão, 1999), centrada no aluno (Piaget, 1976; Ferreiro, 1991) e mediadora (Vygotsky, 1930, 1934, Leontiev, 1978; Daniels 2003).

Na terceira seção, discuto a produção dos sentidos e significados dos relatórios a partir da linguagem (Bakhtin/Volochinov, 1929), levando em conta seu contexto social.

Na última seção deste capítulo, discuto a argumentação nos relatórios, utilizando como base os estudos de Fidalgo (2002), Liberali (1999, 2000, 2001) e, Fidalgo e Liberali (2006).

1.1. O Relatório de Avaliação pela Teoria da Atividade

Os relatórios de avaliação serão discutidos nessa parte do trabalho como um dos instrumentos da atividade de avaliar. Essa atividade é composta por uma série de ações, tais como: observação do professor, registros das aulas, elaboração de relatórios, participação dos pais na avaliação dos filhos, etc. Todas essas ações fazem parte de um sistema de atividade coletivo (Leontiev, 1978; Engeström, 1999), e estão direcionadas a um objeto: avaliação da aprendizagem.

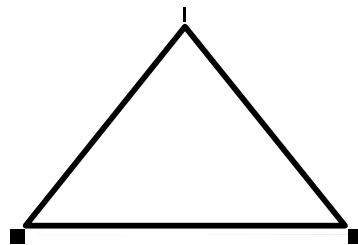
Nessa perspectiva, o relatório é tido como instrumento, o qual medeia a interação sujeito-objeto (Vygotsky, 1930; 1934), dentro de uma matriz social. Essa matriz envolve pais dos alunos, diretor, coordenador pedagógico, a função que cada sujeito exerce na escola, o tempo de constituição do relatório, etc.

1.1.1. A Teoria da Atividade

O psicólogo russo Vygotsky dedicou seus estudos sobre o funcionamento do intelecto humano, em especial, a consciência humana, sob influência da teoria marxista e das concepções de Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos. Assim, ele considera o comportamento humano como construção social e cultural, mediada por interações com outros sujeitos. Seus estudos resultaram em posições divergentes da psicologia behaviorista, dominante no século XIX e desenvolvida pelos estudiosos Watson (1919) e Skinner (1967), que explicavam o comportamento humano como respostas biológicas, conhecidas como estímulo e resposta.

Segundo Vygotsky (1934) a relação do ser humano com o mundo não é uma relação direta entre sujeito – objeto, mas uma relação mediada. Ele distingue dois tipos de elementos mediadores, os instrumentos materiais (como machado, martelo, e outros) produzidos pelo ser humano para facilitar o seu trabalho, e os instrumentos psicológicos ou signos (como linguagem, técnicas de memorização, símbolos e outros). Estes são orientados para o próprio sujeito “*de fora para dentro*” por meio de sistemas simbólicos e culturais e servem para dirigir a mente, o comportamento humano e suas ações (Daniels, 2003). Com o auxílio dos signos, o ser humano

pode planejar ações futuras e transformar os instrumentos materiais para alcançar um objetivo, assim como é capaz de controlar voluntariamente sua atividade psicológica e ampliar a capacidade de atenção, memória, acúmulo de informação. Pode, por exemplo, checar os produtos que estão faltando em casa e, depois, fazer uma lista de compras antes de ir ao supermercado, para assim não esquecer os produtos que precisam ser comprados. A figura a seguir, ilustra o modelo de mediação, proposto por Vygotsky (1934).



Quadro 1: Modelo de mediação. Daniels, 2003:115.

Nessa teoria, a linguagem é compreendida como um sistema simbólico fundamental para o desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores dos seres humanos, inclusive para a formação da consciência. Essa formação ocorre pela interação do sujeito no meio sócio-histórico-cultural em que está inserido desde o nascimento. Jobim e Souza (1994) acrescenta que Vygotsky atribui à consciência, papel social, por ser constituída pela relação com outros sujeitos na sociedade; e é histórica, por refletir as experiências vividas, culturalmente organizadas e transformadas de geração a geração pelos sujeitos. Segundo Kozulin (1986), um dos propósitos da concepção vygotskiana de mediação seria desvendar a origem e o desenvolvimento da consciência humana a partir de uma abordagem sócio-histórica. Tal busca estabeleceu premissas para uma teoria unificada do comportamento e da mente com base na atividade sociocultural.

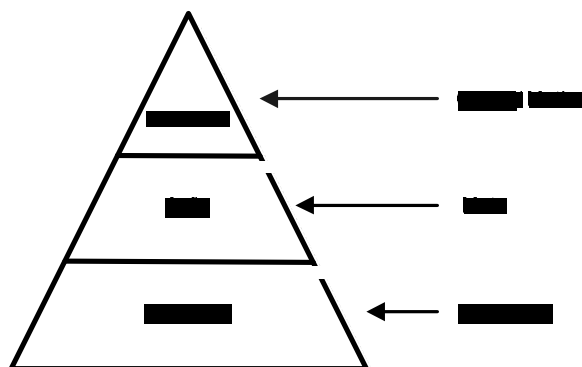
A atividade é fundamentalmente debatida nos estudos de Vygotsky (1925), em seu artigo “A consciência como um problema da psicologia do comportamento”. Para ele, a análise da atividade humana serve como princípio explanatório sobre a formação da consciência humana. Em contrapartida, o estudo da consciência era ignorado pelos behavioristas da época, por focarem suas questões no

comportamento, pautadas em experimentos com animais e relacionando suas respostas com o comportamento humano.

Para Vygotsky (1925, 1934) e seu colaborador Leontiev (1978), a capacidade humana da consciência é que distingue o homem de outros animais, e ela não deve ser considerada como um campo contemplado pelo sujeito, no qual suas imagens e conceitos são projetados, mas como um movimento interno específico, gerado pelo movimento da atividade humana.

Vygotsky morreu de tuberculose em 1934, aos 38 anos de idade e seus estudos obtiveram desdobramentos através de outros pesquisadores, especialmente seu principal colaborador Leontiev, que foi um dos mais importantes psicólogos soviéticos a trabalhar com Vygotsky. Leontiev (1978) focou suas pesquisas na análise da atividade humana correspondente a um motivo, aprofundando a teoria da atividade.

Leontiev (1978) considera a atividade humana como uma relação do homem com o mundo, dirigida por motivos a serem alcançados. O ser humano é capaz de agir intencionalmente, planejando ações para perseguir e formular objetivos através da capacidade de consciência. Desta forma, Leontiev (1978, 1998) sugere o seguinte desmembramento da atividade: atividade corresponde a um motivo, ação corresponde a uma meta, e operação depende de condições. A figura a seguir, ilustra essa configuração:



Quadro 2: Estrutura hierárquica da atividade. Leontiev, 1978 apud Daniels, 2003:117.

Com a idéia de distinguir a ação e a atividade, Leontiev (1998) cita vários exemplos, dentre eles o seguinte: um estudante está lendo um determinado livro de

história para realizar uma prova, quando um colega diz que o livro que está lendo não é necessário para o exame. Nessa situação, o estudante poderá abandonar ou continuar a leitura. Se o estudante continuar a leitura, há uma indicação de que a necessidade de conhecer, entender do que trata o livro, impulsionou a sua leitura; em outras palavras, o conteúdo do livro foi o motivo. Se o estudante, ao saber que o conteúdo não consta no roteiro para a realização da prova, abandona a leitura, isso indica que o motivo que o levou a ler o livro não era o conteúdo, mas a necessidade de ser aprovado no exame.

A distinção entre uma e outra atividade está no objeto. O objeto, em mudança e desenvolvimento de uma atividade relaciona-se a um motivo que a impulsiona. A ação individual ou coletiva é impulsionada por uma meta consciente, ligada ao motivo que guia a atividade. O aspecto operacional é definido pelas condições ou os meios pelos quais uma ação é realizada.

De acordo com Leontiev (1998), o desenvolvimento do ser humano pela concepção da atividade, não pode ser analisado sem referência ao contexto social. Seguindo tal raciocínio, Barbosa (2005), ao analisar a atividade de avaliar no SARESP defende que as ações individuais, vistas isoladamente, desempenham um papel restrito, às vezes, sem conexão com o motivo e o objeto da atividade.

Segundo Oliveira (1997), a ação só passa a ter significado quando analisada como parte de uma atividade coletiva, com funções definidas em um sistema de cooperação social, que conduz à obtenção de um resultado. Retornando ao exemplo de Leontiev, em busca de situá-lo como atividade coletiva, podemos considerar os seguintes fatores:

a) durante a leitura do livro de história, o sujeito (estudante) sofre ações externas de outros componentes da atividade (um colega que diz que determinado livro não consta para o exame, o professor que avalia);

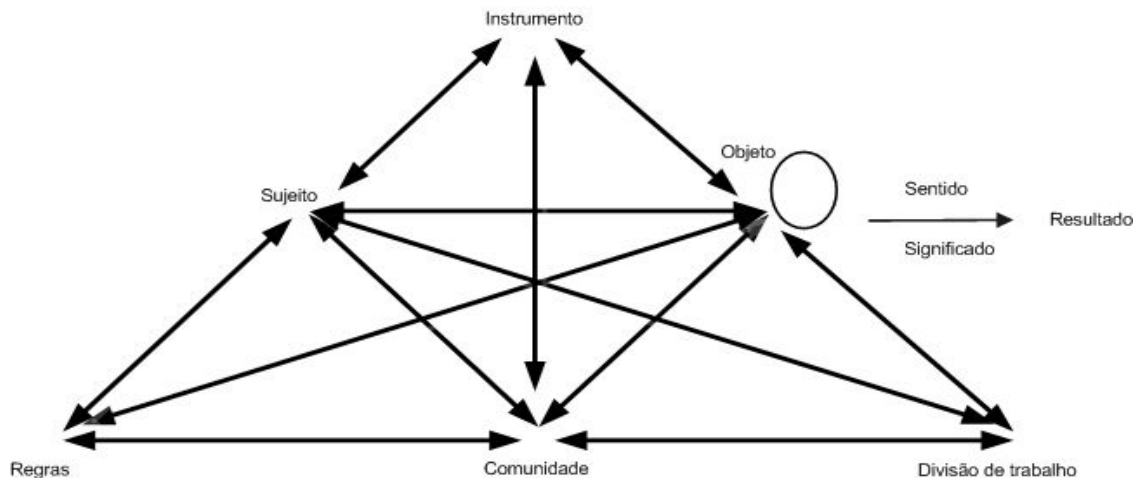
b) o sujeito sofre, ainda, os fatores culturais socialmente estabelecidos, uma vez que a sociedade considera que o “bom aluno” é aquele que tira as melhores notas no exame;

c) há uma exigência também dos pais para que isso ocorra;

d) e uma regra imposta pela entidade educacional sobre como estudar um determinado conteúdo por um único livro.

Esses fatores influenciam na escolha do instrumento livro. Se o que motivava o aluno a estudar era o prazer daquela leitura, agora o que o motiva é passar no exame.

Buscando desenvolver as questões de atividade propostas por Vygotsky (1925, 1934), primeiramente pela relação mediada do ser humano com o mundo, e, por conseguinte, o conceito de Leontiev (1978) que elege a atividade humana como unidade de análise sempre movida por um motivo, Engeström (1999) expandiu o conceito de atividade, relacionando a idéia de atividade aos elementos sociais/coletivos e acrescentando os seguintes elementos: regras (normas e padrões que regulam a atividade), comunidade (refere-se àqueles que compartilham o mesmo objeto da atividade), divisão de trabalho (divisão das tarefas e funções). Esses elementos enfatizam a importância de se analisarem as interações que ocorrem no sistema de atividade, de uma forma coletiva, com os elementos interagindo entre si, como ilustra a seguinte figura:



Quadro 3: A estrutura de um sistema de atividade humana. Engeström, 1999 apud Daniels, 2003: 119.

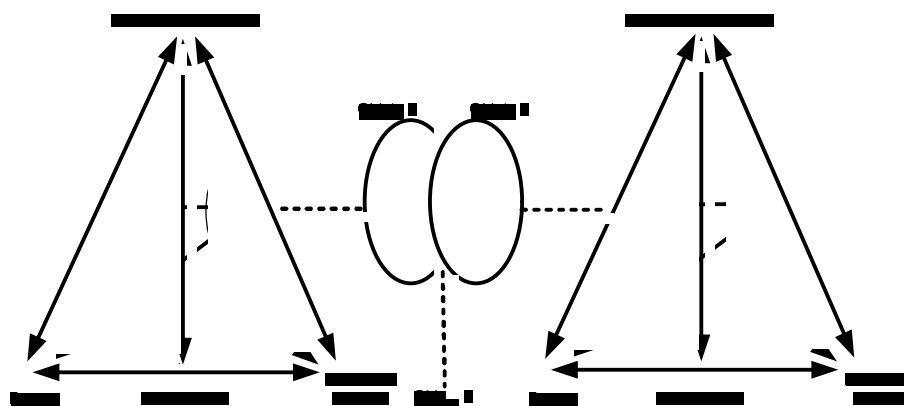
De acordo com o sistema de atividade proposto por Engeström (1999), os sentidos e significados não só dão forma ao objeto, como também envolvem as estruturas psicológicas superiores como a consciência. Essa discussão fundamenta-se nos estudos de Vygotsky, quando o psicólogo russo explica que o significado da palavra seria apenas uma das zonas do sentido, realizada pelo pensamento e

linguagem. O sentido de uma palavra é a soma de eventos psicológicos despertados por ela na consciência, ou seja, ela adquire o sentido no contexto em que surge.

Dependendo do contexto, uma palavra pode significar mais ou menos do que significaria se considerada isoladamente: mais, porque adquire um novo conteúdo; menos, porque o contexto limita e restringe o seu significado (Vygotsky, 1934/1987: 125).

Sobre esse assunto, Liberali (no prelo) discute que o sentido marca a individualidade nas consciências, que seria justamente a forma como significados historicamente marcados são internalizados e externalizados por cada um. Com relação ao significado, pode-se dizer que seja produzido no encontro entre as zonas de instabilidade dos sentidos de diferentes seres humanos e que, nesse encontro, produz-se um significado, muitas vezes cristalizado pela cultura e perpetuado historicamente. Neste estudo, a análise do contexto de produção (incluindo as relações estabelecidas entre os sujeitos durante a elaboração e a entrega dos relatórios) e da linguagem materializada nos relatórios contribui para a compreensão de alguns sentidos e significados, que marcam o tipo de avaliação que se faz do aluno.

Segundo Engeström (1999), a estrutura de um sistema de atividade tem a intenção de focalizar as interações do sujeito individual com sua comunidade, em uma matriz social. Para o autor, os valores sociais e culturais dos sujeitos ajudam a definir o objeto, como também a elaborar a divisão de trabalho e as regras. Ele aponta, ainda, que essa estrutura pode se transformar levando em conta os conflitos da prática social. Nesse sentido, Engeström (1999) explica que o sistema de atividade se expande devido às transformações das práticas sociais, geradas no sistema e causadas pelos conflitos. Estes, por sua vez, são gerados quando alguns participantes da atividade começam a questionar as normas estabelecidas, a desviar do assunto, gerando a expansão de um outro sistema de atividade, com o desdobramento do objeto e/ou motivo, e assim formando novos significados. Ele considera que, nesse caso, os objetos são construídos coletivamente pela atividade humana e modificados, dando origem a um novo sistema, com o seu desdobramento. Então, a teoria recorre à idéia de dialogismo e multivocalidade, para compreender os diálogos e as múltiplas perspectivas, como ilustra a seguinte figura:



Quadro 4: Dois sistemas de atividade. Engeström, 1999 apud Daniels, 2003: 121.

Assim, exemplifico com base em Engeström (1999) os componentes do sistema da atividade, observando que o relatório de avaliação, materializado pela linguagem, é parte de um sistema de ensino-aprendizagem, constituído pelos seguintes componentes:

1. **Sujeitos:** professor, aluno.
2. **Objeto / Motivo:** avaliação de ensino-aprendizagem.
3. **Instrumento:** linguagem do relatório de avaliação, notas de observação.
4. **Regras:** observação do professor sobre as tarefas realizadas pelos alunos, registros das aulas e sobre os alunos, elaboração dos critérios que compõem os relatórios, o prazo de elaboração e entrega desse relatório ao coordenador pedagógico e aos pais.
5. **Comunidade:** diretor, pais dos alunos, funcionários da escola, coordenador pedagógico.
6. **Divisão de Trabalho:** os alunos atuam nas práticas de sala de aula e são observados pelo professor, o professor preenche o relatório de avaliação; o coordenador pedagógico acompanha e interfere na produção do relatório e da avaliação; o diretor administra a escola e participa das decisões pedagógicas; os funcionários trabalham para a manutenção da escola e auxiliam no atendimento aos alunos, os pais dos alunos acompanham a aprendizagem-desenvolvimento dos filhos e são destinatários dos relatórios.

Nessa perspectiva, o relatório de avaliação se constitui em um instrumento da atividade de avaliar, não como um fator isolado do contexto escolar cuja meta seria a nota ou classificação de resultados. Essa atividade envolve a escola como um todo: de certa forma, todos participariam na elaboração desse relatório, na escolha e na discussão das estratégias utilizadas para avaliar o aluno, atribuindo a esse material uma intenção política e pedagógica e negando sua neutralidade na constituição e na prática. Dessa forma, a análise desses componentes contribui para verificar como se constitui o relatório FIA e também para transformá-lo.

1.2. Os significados historicamente cristalizados sobre avaliação

Os significados atribuídos à atividade de avaliar serão interpretados e analisados historicamente de acordo com os três tipos de avaliação mais comuns no contexto de ensino-aprendizagem no Brasil. São eles: bancária (Freire, 1970, Romão, 1999), centrada no aluno (Piaget, 1976, Ferreiro, 1991) e mediadora (Vygotsky, 1930, 1934, Daniels, 2003), sendo que cada um envolve uma diferente concepção de ensino-aprendizagem.³

1.2.1. Avaliação Bancária

Romão (1999) utiliza a metáfora de Avaliação Bancária com base em Freire (1970), que discute a educação “bancária” como instrumento de opressão. Essa visão implica entender a função do professor relacionada ao ato de depositar, transmitir valores e conhecimentos, cabendo ao aluno, como se fosse um recipiente vazio, recebê-los e guardá-los pela repetição. Romão (1999) recupera essa questão ao entender avaliação como a retirada dos depósitos feitos.

Embora, na Educação Infantil, a avaliação não se constitua em provas ou testes que consistam em verificar a devolução objetiva dos conhecimentos depositados no aluno (Fidalgo, 2002), o instrumento usado é, em geral, uma ficha ou relatório produzido pela escola cujo foco está no controle da aprendizagem. Seus objetivos já estão pré-estabelecidos, almejando a instituição que o aluno os alcance

³ Essas categorias de avaliação foram utilizadas por Fidalgo (2002) em sua pesquisa de mestrado: *A avaliação no ensino-aprendizagem: ferramenta para a formação de agentes críticos*.

sem levar em consideração o processo ou a pertinência desses objetivos. Dessa forma, a verificação do conhecimento da criança, construído ao longo de um semestre, resume-se a classificações como: sim ou não, seguindo um rol de ações que a criança é capaz ou não de realizar (Bonniol e Vial, 2001).

Nesse tipo de avaliação há uma diferença entre ensino e aprendizagem, vistos como processos comportamentais. O psicólogo americano B. F. Skinner (1967) é o maior defensor dessa abordagem, caracterizada pela análise experimental do comportamento, e que considera o conhecimento como resultado direto da experiência, adquirido por meio de estímulos externos e respostas do sujeito (Mizukami, 1986).

Nessa concepção, o professor exerce controle sobre a aprendizagem do aluno, pela instalação de comportamentos desejados, mantidos por condicionamento e reforço. O professor é quem ensina: visto como detentor de conhecimento, é quem corrige, julga e avalia. O aluno é considerado como *tabula rasa* (alguém que em princípio não sabe nada) e precisa aprender, no caso, com o professor. Então, o papel do aluno é de receptor do conhecimento: seu comportamento é moldado a partir de estímulo (do meio) e resposta (manifestação comportamental). Nessa visão de aprendizagem, o erro é considerado como comportamento inadequado, necessitando de reforço negativo para, assim, evitá-lo. No caso do acerto, o aluno pode receber um reforço positivo, ou seja, pode-se oferecer algo para o aluno (como um adesivo, um doce ou outros tipos de prêmios), para fortalecer o comportamento adequado, ou o comportamento esperado pelo outro (professor, diretor, pais).

Segundo Mizukami (1986), a avaliação pela concepção comportamentalista tem o objetivo de constatar o que o aluno aprendeu, em pequenos passos sem cometer erro, como também se ele atingiu os objetivos propostos, quando o programa chegou ao final. A avaliação pautada no “produto final” adquire nessa abordagem o sentido de controle e checagem da aprendizagem, característica da avaliação bancária.

Ainda na perspectiva “bancária” de educação, Freire (1970) discute que o papel do professor é de narrar e conduzir os alunos à memorização dos conteúdos. Isso implica na formação de sujeitos passivos quanto ao poder de quem ensina, ou de quem sabe “mais”.

Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos (Freire, 1970: 68).

Retomando o histórico da avaliação, deve-se considerar que o protótipo de avaliação bancária advém do modelo psicométrico, que surgiu com o objetivo de medir em escalas quantitativas os resultados obtidos pelo aluno. Esse modelo foi introduzido especificamente na década de 1930, quando as correntes positivistas sobre a aprendizagem passaram a influenciar as práticas de avaliação (Ballester, 2003). A avaliação, por esse enfoque, é vista como produto final, os métodos utilizados são provas, testes e os resultados são quantificados em escalas de notas ou números, a fim de garantir a confiabilidade sobre o aprendizado do aluno.

Do ponto de vista sociológico, Afonso (2000) considera que os métodos quantificados, como testes, são modalidades de avaliação que visam um mercado educacional voltado para uma competição de domínio cognitivo e instrucional, deixando de lado outros aspectos como o convívio social.

A partir da década de 1960, a psicologia cognitiva adquire espaço nas teorias de aprendizagem e a avaliação começa ter um papel formativo, a fim de regular e adaptar a aprendizagem às necessidades e dificuldades dos alunos (Quinquer, 2003). O tipo de avaliação que leva em conta a psicologia cognitiva será o próximo assunto.

1.2.2. Avaliação Centrada no Aluno

Segundo Fidalgo (2002), a avaliação centrada no aluno prioriza o aspecto cognitivo e volta-se para a aprendizagem e não para o que é aprendido, pois o sujeito é capaz de aprender por si só e o professor é visto como facilitador desse processo. Em relação à psicologia centrada na criança, Giroux (1988) aponta a idéia de que a experiência do aluno é vista como processo natural (biológico), a serviço do autocontrole e da auto-regulação, ao contrário da rígida autoridade disciplinadora, advinda da psicologia behaviorista.

O biólogo e psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), representante maior dessa corrente, estuda o desenvolvimento humano, a partir da observação de

jovens e crianças correspondentes a várias idades, considerando a criança um sujeito cognoscente e com características próprias. Segundo o autor, o desenvolvimento cognitivo do sujeito ocorre através de equilíbrios e desequilíbrios. Isso significa que o ser humano procura manter ao longo de sua vida um estado de equilíbrio e de adaptação com seu meio, de que resulta o desenvolvimento. Esse estado passa pelos seguintes mecanismos:

- Assimilação: processo de incorporação de objetos ou experiências novas aos esquemas cognitivos existentes.
- Acomodação: modificações que ocorrem no ser humano, perante a resolução de problemas ou de novas experiências, para assimilar novas informações.
- Equilibração: mecanismo “auto-regulador”, entre assimilação e acomodação.

Embora Jean Piaget não estivesse preocupado com as implicações educacionais de seus estudos, suas pesquisas repercutiram nas escolas pela concepção construtivista. Esta direciona um trabalho pedagógico voltado para as experiências estabelecidas entre sujeito e objeto.

Com base em Piaget, o psicólogo brasileiro Macedo (1994), por exemplo, considera o construtivismo como produto de uma ação espontânea ou desencadeada pelo sujeito, mas nunca induzida. É por essa ação estabelecida entre sujeito e objeto que se constrói o conhecimento. A escolha dessa linha deve priorizar as relações com o objeto de estudo, através de um ambiente rico em informações. Tal abordagem traz para as escolas a idéia de um ambiente propício à aprendizagem como: instalação de jogos, recursos visuais, materiais concretos etc. A criação de “ambiente alfabetizador” (bastante conhecida na Educação Infantil), por exemplo, advém da idéia de que a criança precisa estar em contato com as letras para facilitar a alfabetização.

Nessa linha, a pesquisadora Emília Ferreiro, orientanda e colaboradora de Jean Piaget, estuda a psicogênese da língua escrita. Ferreiro (1991) aponta que, desde cedo, as crianças criam hipóteses sobre a escrita, dependendo do ambiente em que vivem, pelo manuseio de rótulos de embalagem, revistas, anúncios na

televisão, e outros meios. A tese da autora contrapõe o método de fixação das famílias silábicas conhecido tradicionalmente pelo uso de cartilhas, pelo fato de comprovar que a criança pensa sobre o sistema alfabético antes de reproduzi-lo na forma convencional.

Para Ferreiro (1991), a alfabetização envolve um processo de assimilação e acomodação na aprendizagem das letras. Por essa perspectiva, a escola deve permitir que as crianças explorem a escrita sem auxílio de modelo ou uso de cópia para o domínio da mesma. Assim, cabe ao professor criar condições propícias para que a criança descubra o sistema alfabético, agindo sobre as letras. Esse estudo trouxe inúmeras contribuições para o trabalho com Educação Infantil e é hoje base para muitas das ações efetivadas nesse espaço de ensino-aprendizagem.

Nesse quadro teórico, o aluno é considerado como ser ativo e sua relação com o ambiente físico é indispensável para obtenção de novos conhecimentos, cabendo a ele a função de observar, experimentar, levantar hipóteses, comparar (Mizukami, 1986). O papel do professor é o de facilitar a aprendizagem e orientar o aluno à autonomia, proporcionando-lhe desafios, sempre levando em conta que os desequilíbrios mentais geram novos conhecimentos.

A avaliação pela abordagem cognitivista implica verificar o rendimento escolar das crianças através de suas produções espontâneas (Mizukami, 1986). No entanto, ela é finalizada também por classificações como, por exemplo, o uso de sondagem das fases da escrita (Ferreiro, 1991) e do desenho da criança em relatórios de avaliação. São essas "produções espontâneas" que o professor utiliza para validar sua avaliação a respeito da criança, dizendo em qual fase ela se enquadra. Tal abordagem marca uma mudança significativa na relação entre professor e aluno, especialmente na Educação Infantil. Há mudanças nos critérios da avaliação, trazendo questões inerentes ao cotidiano da criança; entretanto, como discutido acima, persistem algumas práticas avaliativas que visam à classificação e ao juízo de valor. Em relação a esse dilema, o Sacristán (2001) discute que as formas de avaliar evoluíram de acordo com as normas metodológico-científicas dominantes em cada momento histórico da educação, em função do pensamento educativo sobre as necessidades do aluno e sobre os conteúdos essenciais do currículo de cada área. A avaliação adquiriu outras formas, à medida que se considerou importante

proporcionar à família dados sobre o(a) aluno(a). Para tanto, evoluíram os instrumentos avaliativos, atendendo a uma série de causas e necessidades:

- a) Abranger aspectos da personalidade, comportamento e habilidades do aluno, pelo uso de pequenos relatos descritivos.
- b) Transmitir informação além da nota ou conceito, pelo uso de fichas individuais de avaliação.
- c) Coletar informações sobre a aprendizagem dos alunos, pelo uso de relatos descritivos, a fim de estabelecer comunicação entre pais e professores.

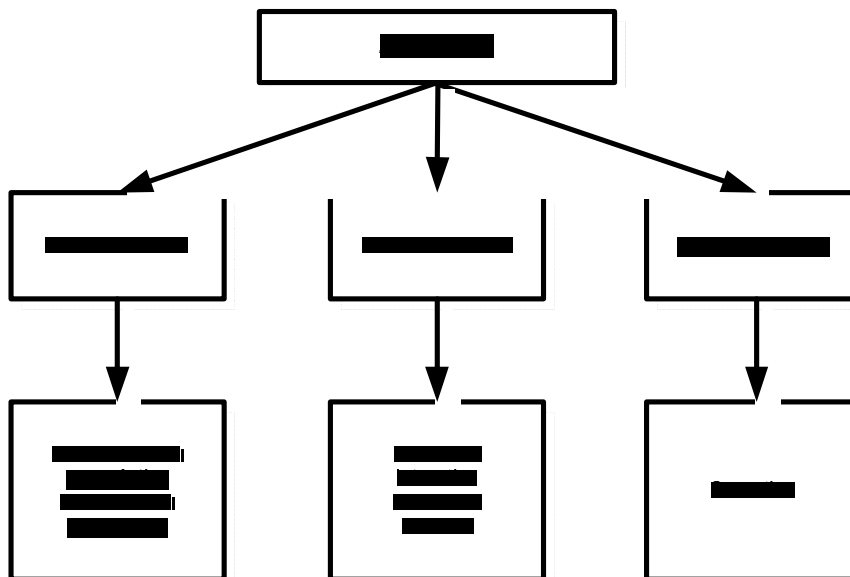
Dessa forma, os resultados quantitativos em avaliação como notas de 0 a 10, conceitos como: aprovado, reprovado, suficiente, insuficiente, etc., têm sido substituídos ou acrescentados por procedimentos como perfis de sala, fichas de avaliação, relatórios descritivos. Esses recursos podem misturar diversos aspectos como a personalidade do aluno, julgamento de valor, relatos globais e específicos, os quais contribuem para a concepção de avaliação formativa.

Segundo Quinquer (2003), em 1967 foi introduzida a expressão “*avaliação formativa*”, por M. Scriven, para se referir aos procedimentos utilizados pelos professores, no sentido de adaptar o ensino aos progressos e necessidades de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, a avaliação passava a dirigir o olhar do professor mais ao processo de aprendizagem do que para os resultados. Os modelos formativos de avaliação baseados em métodos qualitativos, como: observação, entrevista, relatos sobre o cotidiano da sala de aula, etc. são desdobrados em diversas práticas do contexto educacional, com várias interpretações.

Uma das interpretações possíveis ocorre pela perspectiva de regulação da aprendizagem, da seguinte forma: é realizado um diagnóstico inicial para verificar o que o aluno sabe sobre determinado conteúdo (como, por exemplo, a sondagem sobre a fase da escrita); a partir de então, são realizadas atividades sobre a fase diagnosticada e são anotadas observações que acompanham seu processo. Esse processo é finalizado em avaliação somativa, ou seja, classifica-se o quê o aluno consegue ou não fazer, ou em que fase, novamente, ele se encaixa (pré-silábico,

silábico, alfabético, etc.)⁴. A avaliação somativa é caracterizada pelo tipo de instrumento que possibilita um resultado mais confiável e preciso, obtido ao final de um processo de ensino-aprendizagem (Jorba e Sanmarti, 2003).

O quadro a seguir mostra como isso ocorre:



Quadro 5: Modalidades de avaliação. Jorba e Sanmarti, 2003:27.

Contrapondo-se à avaliação que começa como formativa e termina somativa, neste estudo, a avaliação formativa é considerada como objeto de reflexão e refere-se a todo processo de ensino-aprendizagem: inicia-se com a formulação de seus critérios e não tem término, pelo fato de ser contínua.

1.2.3. Avaliação Mediadora

A perspectiva de avaliação mediadora fundamenta-se na concepção de ensino-aprendizagem Sócio-Histórico-Cultural, teoria que tem como precursor o psicólogo russo Vygotsky (1925, 1934), como já apontado no início deste capítulo. Para esse pesquisador, aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o nascimento do ser humano, e não ocorrem de maneira espontânea ou

⁴ Essas fases compõem a psicogênese da língua escrita, tal como formulada por Emília Ferreira (1991)

maturacional, nem por estímulos externos, mas sim pela interação mediada com outros sujeitos da sociedade culturalmente organizada.

O relatório que corresponde à concepção de avaliação mediadora é elaborado sob uma perspectiva sócio-histórico-cultural de ensino-aprendizagem uma vez que a mediação, segundo Daniels (2003:24), *se constitui de instrumentos semióticos e materiais como meios através dos quais o ser humano age sobre fatores culturais, sociais e históricos e também sofre com a ação deles*. Nessa direção, a tarefa do professor seria articular os conceitos construídos pela criança (conceitos cotidianos) e formas mais elaboradas de compreensão da realidade (conceito científico)⁵. Nesse caso, a avaliação no seu papel de mediação, criaria uma Zona Proximal de Desenvolvimento (Vygotsky, 1933)

No contexto educacional, Vygotsky (1925) defende que a aprendizagem escolar influi no desenvolvimento da criança em cujo processo ele identifica dois níveis: o nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança já estabelecidas; e o nível de desenvolvimento potencial, que são as capacidades em vias de serem construídas. Em busca de relacionar o aprendizado escolar com o aprendizado que ocorre fora da escola, e de como ambos impulsionam o desenvolvimento da criança, Vygotsky cria a noção de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD), como:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outras pessoas (Vygotsky , 1925/1984:112).

Levando em conta o conceito de ZPD, a intervenção pedagógica e a avaliação devem ocorrer entre o nível real e potencial de cada aluno, criando possibilidades de desenvolvimento e interação do aluno no seu processo de aprendizagem (Daniels, 2003). A avaliação contínua é pautada na aprendizagem do aluno que, dentro dos pressupostos de ZPD, proporciona o seu desenvolvimento e, por isso, ela envolve o processo: investiga o que fazer para que o aluno aprenda, os

⁵ Para explicar o papel da escola no processo de aprendizagem-desenvolvimento, Vygotsky distingue os conceitos espontâneos ou cotidianos como aqueles conhecimentos trazidos pela criança em sua vivência, e os conceitos científicos adquiridos na escola de maneira sistematizada.

conflitos, as dificuldades, as conquistas, etc. O professor, pela abordagem sócio-histórico-cultural, deixa de ocupar o papel de transmissor de conhecimento e facilitador da aprendizagem, para ocupar o papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem. Como elemento mediador, intervém nas “zonas de desenvolvimento proximal” dos alunos, a fim de proporcionar novos desafios, informações, descobertas. Nesse sentido, o professor cria instrumentos (tarefas, roda de conversa, brincadeiras, etc.) para promover a mediação na ZPD. Para que o professor possa intervir e planejar estratégias visando a que o aluno avance na aprendizagem, é necessário conhecer o nível “real” de aprendizagem das crianças (Rego, 2003), as suas opiniões, hipóteses, crenças, história, cultura para, a partir de então, elaborar suas aulas de modo a atuar sobre o nível potencial dos alunos.

Fidalgo (2002) aponta que uma das implicações da avaliação mediadora está no aspecto mediador e regulador da linguagem e da aprendizagem para a formação de pessoas realmente conscientes de sua ação. Vem daí a necessidade de se pensar em formas de avaliação que sejam atividades sociais, uma vez que o ser humano não adquire a capacidade de monitorar sua aprendizagem naturalmente, com a maturidade, mas se constitui como ser capaz e autônomo na interação com seus pares e sua cultura.

Partindo do pressuposto vygotskiano e dos estudos neo-vygotskianos, a avaliação contínua focaliza o processo de ensino-aprendizagem constante, tal como consideramos até aqui o desenvolvimento humano, negando a avaliação para obtenção de resultado, e a visão de ser humano fragmentado, como prevê a avaliação classificatória (Sacristán, 2001).

Sacristán considera que a avaliação formativa, como tomada de consciência, ajuda o professor a refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem e se insere no ciclo reflexivo da investigação na ação: planejamento de uma atividade ou plano, realização, conscientização do ocorrido, intervenção posterior. A avaliação contribui para a compreensão de como os alunos estão aprendendo e progredindo, pois só assim o professor poderá introduzir correções, acrescentar ações alternativas e avançar em certos aspectos.

A seguir, apresento um quadro sobre as implicações das teorias discutidas anteriormente para a avaliação dos alunos.

A avaliação pela perspectiva comportamentalista colabora para formar alunos:	A avaliação pela perspectiva cognitivista colabora para formar sujeitos:	A avaliação pela perspectiva sócio-histórico-cultural colabora para formar cidadãos:
<ul style="list-style-type: none"> – para dependência; – para responderem a estímulos externos; – para receberem respostas prontas; – para a percepção do erro como algo negativo; – para a competitividade de se ganhar prêmios a partir do acerto; – para a passividade em relação ao ambiente; – para adaptação ao conteúdo ensinado, e devolução objetiva. 	<ul style="list-style-type: none"> – com autonomia; – para construírem por si só o conhecimento; – que contam consigo mesmos e com sua capacidade de construir saber; – que interagem com o meio; – que têm idéias próprias; – que são capazes de criar; – que têm uma visão particular do mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> – com autonomia; – que interagem com outros sujeitos; – que colaboram e compartilham, com outros sujeitos, idéias e saberes; – que têm uma visão crítica do contexto histórico-cultural; – que procuram instrumentos para a transformação social.

Quadro 6: Avaliação pelas perspectivas de ensino-aprendizagem na formação das crianças⁶.

1.3. A questão da linguagem

A questão da linguagem nos relatórios de avaliação torna-se fundamental, uma vez que ela é o ponto de partida das relações humanas e sociais, e é por ela que o indivíduo se constrói, reproduz modelos socialmente estabelecidos e também os transforma (Bakhtin/Volochinov, 1929). No relatório de avaliação, a linguagem se organiza pelos seus aspectos dialógicos, pois ao escrever um relatório, recuperam-se diferentes vozes que compõem o discurso escolar para dar sentido aos dados apresentados. Desse modo, a linguagem ocuparia um papel fundamental tanto na construção desse relatório, como na negociação discursiva de como este deve ser elaborado e a quem se destina (aos pais dos alunos, professor da série seguinte).

O relatório de avaliação se caracteriza pela multiplicidade de vozes sociais, culturais e ideológicas representadas, que ecoam na sua produção. Essa polifonia também o torna objeto de reflexão, a partir dos registros, sobre processo de ensino-aprendizagem.

⁶ Este quadro é uma adaptação de uma exposição feita por Liberali em palestra realizada em 27/10/2006 sobre Projeto Político Pedagógico.

Na teoria bakhtiniana, as noções de enunciado/enunciação marcam o campo discursivo a ser estudado. Para o filósofo da linguagem, a concepção de enunciado/enunciação é tecida pela dimensão discursiva, constituída histórica e socialmente entre os sujeitos, e liga-se a enunciações anteriores e posteriores que circulam no discurso (Brait e Melo, 2005). Os seres humanos constituem-se uns aos outros em relações dialógicas, inseridas em um contexto social, estando, assim, os estudos bakhtinianos embasados na visão dialógica por uma perspectiva semiótica e social. Sobre o dialogismo, Bezerra (2005) diz que essa concepção de linguagem constrói a imagem do ser humano em um processo dialógico de comunicação interativa, na qual *eu me vejo e me reconheço através do outro, na imagem que o outro faz de mim* (p.194).

Bakhtin / Volochinov (1929) discutem que o sujeito compreende o mundo no confronto entre as palavras da consciência e as palavras circulantes na realidade. A interiorização da palavra acontece como uma palavra nova, surgida na interpretação desse confronto. Segundo os autores, a palavra é um instrumento da consciência que proporciona ao ser humano compreensão e tomada de decisão sobre questões sociais, e até pessoais, que o cercam.

É preciso fazer uma análise profunda e aguda da palavra como signo social para compreender seu funcionamento como instrumento da consciência. É devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que *a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda a criação ideológica, seja ela qual for*. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico (Bakhtin/Volochinov, 1929/1995:37).

Foi a partir de uma concepção dialógica sobre a linguagem, que Bakhtin / Volochinov (1929) aprofundaram seus estudos sobre a palavra. Para os autores, as palavras carregam conteúdos de sentidos ideológicos ou vivenciais. E são capazes de gerar alienação dos sujeitos, na relação de poder exercida pelo discurso. Bakhtin / Volochinov (1929) destacam a palavra como arena de conflitos e os signos como luta de classes. Nas relações sociais é pela palavra que os valores da sociedade são confrontados e os conflitos da língua refletem os conflitos de classe do sistema social. Assim a palavra como signo lingüístico é intermediária entre a infra-estrutura (relações de produção e estrutura sócio-política) e a superestrutura (sistema ideológico organizado). Tais conflitos de valores sociais são importantes, pois geram

um processo de transformação social, pela expansão da infra-estrutura e superestrutura, (Bakhtin / Volochinov, 1929). Isso se reflete em ações que visam à emancipação de práticas alienadas e alienantes.

A seguir abordo a linguagem argumentativa nos relatórios de avaliação.

1.3.1. A argumentação nos relatórios

O uso da linguagem argumentativa nos relatórios além de propiciar a reflexão do professor sobre registros de aulas, propicia ou organiza a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem das crianças. O objetivo da escrita do relatório é comunicar aos pais e/ou professores da série seguinte o desenvolvimento da criança na escola, relatando suas conquistas, dificuldades, e intervenções pedagógicas, o que faz desse material, um instrumento capaz de mediar o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Fidalgo (2002), a argumentação é colocada como requisito básico para que se estabeleça algum conceito de verdade entre os interactantes, em que se pode chegar ou não a um acordo. No caso da avaliação via argumentação, a pesquisadora discute que há mudanças de posição de poder entre os interactantes (professor-aluno-família), que parte de uma visão unilateral da relação sujeito-objeto ou mesmo entre sujeitos, passando para uma visão de racionalidade, em que esta é medida pela capacidade dos participantes de fundamentar e esclarecer suas idéias. Em relação à análise da argumentação, na auto-avaliação de seus alunos, Fidalgo (2002) considera que:

Em avaliação, essa teoria implica em um afastamento de formas de avaliar em que a verdade esteja dada a priori, em um dos lados da balança (seja do lado da objetividade ou da subjetividade), e uma aproximação de instrumentos que prescindem do uso de **negociação** como uma prática que, além de democrática, traz algum grau de transparência ao exercício de avaliar (Fidalgo, 2002: 54).

Liberali (no prelo) também discute que a negociação exercida através de processos argumentativos permite a produção criativa de significados pelo ponto de vista da própria pessoa com influência do contexto social. Tal fato ocasiona a avaliação crítica de conceitos, valores, crenças e a apropriação de novas construções e ações que podem reorganizar as regras e divisão de trabalho na

prática docente. O conceito da argumentação em relação à formação de professores foi recuperado por Liberali (2000) que a entende como uma ferramenta capaz de levar o professor à reflexão, em busca de um pensar consciente sobre suas ações, e permitir que ele atribua sentidos e significados intencionais à prática educativa.

Em busca de um sentido para a argumentação, Carraher (1983) a define como um conjunto de afirmações que inclui, pelo menos, uma conclusão. Quando uma pessoa apresenta e defende suas idéias diante de outras pessoas, ela realiza a argumentação. Semelhantemente, para Koch (1984), a interação social ocorre por meio da linguagem e se caracteriza pela argumentatividade. O ser humano, por intermédio do discurso, avalia, julga, critica e forma juízos de valor. O ato de convencer e persuadir é uma das características da argumentação.

A persuasão envolve argumentos ideológicos, subjetivos, que procuram atingir a vontade, os sentimentos dos interlocutores. As reações dos interlocutores fortalecem ou enfraquecem a apresentação de argumentos sobre determinado assunto. (Perelman, 1970 apud Koch, 1984).

Para Thiollent (2004), a argumentação implica no relacionamento de pelo menos dois interlocutores, um procurando convencer o outro ou contrariar seus argumentos. Essa discussão adquire forma de diálogo, que pode ser construtiva, quando os interlocutores procuram conjuntamente soluções; ou destrutivas, quando houver polêmica, caso em que cada interlocutor tenta destruir os argumentos do outro. O autor Navega (2005) apresenta um outro conceito para argumentação, sem enfatizar a persuasão como competição de idéias, mas definindo-a como estratégia que serve para ampliar o conhecimento de todos, não importando quem ganha ou perde o debate.

Sobre a questão da seqüência argumentativa na planificação de um texto escrito ou oral, Bronckart (1997) considera que o raciocínio argumentativo implica, em primeiro lugar, a existência de uma tese, a respeito de um determinado tema. Sobre o pano de fundo dessa tese anterior, novos dados são propostos, objeto de uma inferência (apoiado por algumas justificações, restrições), que orienta para uma conclusão ou nova tese.

Liberali (no prelo) explica que, nas atividades de formação crítica de professores, a argumentação aparece na forma como a linguagem se organiza em gêneros utilizados na interação. Nessas atividades, o estudo da argumentação pode

revelar a maneira como a produção compartilhada de significados é negociada discursivamente na tentativa de superar perspectivas dogmáticas e /ou autoritárias advindas tanto dos sentidos pessoais como dos significados historicamente cristalizados. Neste trabalho, utilizei fundamentalmente a análise da argumentação nos relatórios de avaliação, com o propósito de investigar a produção de seus sentidos e significados. Antes de abordar essa análise, a seguir discuto o capítulo teórico-metodológico.

CAPÍTULO 2 – A PESQUISA

Avaliar é conhecer, é contrastar, é dialogar, é indagar, é argumentar, é deliberar, é raciocinar, é aprender.

Álvarez Méndez, 2002:63

Na primeira seção deste capítulo abordarei o tipo de pesquisa adotada neste trabalho. Na segunda seção discutirei os procedimentos e coleta dos dados, os quais estão divididos em dados focais e dados de apoio, tendo em vista que só a coleta de relatórios seriam insuficientes para atingir o objetivo de pesquisa; apresento, ainda, nessa seção, os participantes e o local de coleta dos dados, sendo que a discussão do contexto de pesquisa será realizada no próximo capítulo. Na terceira seção, apresentarei a análise dos dados acompanhada da base teórica que sustentará as discussões. Na quarta seção destacarei a categoria de interpretação dos dados, analisados pelos seguintes tipos de avaliação: bancária, centrada no aluno e mediada e suas concepções de ensino-aprendizagem (Fidalgo, 2002). E por fim, a confiabilidade dos dados.

2.1. Paradigma de pesquisa

Este estudo se apóia no paradigma crítico de pesquisa, cujo foco estaria, de acordo com Magalhães (1994:72), “*no conhecimento crítico e no processo de tornar-se sujeito da própria ação que é fundamental para a mudança social.*” Dentro do paradigma crítico, realizo uma pesquisa-ação crítica, a qual, segundo Kemmis (1985), é um trabalho que leva seus participantes à auto-reflexão, pela compreensão das práticas e das situações nas quais as mesmas acontecem. Kincheloe (1993) considera que a pesquisa-ação crítica consiste na procura de ferramentas não só para entender ou descrever o mundo da prática, mas para transformá-lo. Nesse sentido, como profissional reflexivo⁷, debruço-me sobre relatórios com a idéia de

⁷ Com base nas discussões de Schön (1987), Pérez Gómez (1992), Liberali (1999), entre outros, Magalhães (1999) discute que ser um profissional reflexivo implica em admitir conflitos e incertezas na compreensão das ações da sala de aula, e assim desenvolver uma prática de análise na e sobre a

analisar minha prática de avaliação, como também procuro ferramentas para transformar essa prática, resultando na construção do Relatório de Apoio Pedagógico Avaliativo (RAPA).

Segundo Kincheloe (1993), a pesquisa-ação crítica possui cinco exigências:

- rejeição de noções positivistas de racionalidade, objetividade e verdade;
- ação consciente de seus próprios valores e dos da cultura dominante;
- construção da consciência profissional;
- tentativa de descobrir aspectos da ordem social dominante que minam os esforços para perseguir objetivos emancipatórios;
- pesquisa da prática para melhorá-la.

Nessa perspectiva, procuro analisar o relatório com o propósito de transformar minha prática enquanto professora e contribuir para o avanço da pesquisa nas instituições acadêmicas e de práticas de ensino. Essa questão poderá, pois, ser debatida tanto em contextos de Educação Infantil com práticas escolares semelhantes às estudadas, assim como nas universidades e nos contextos de pesquisa em geral, que podem utilizar esta investigação para ampliar estudos sobre relatórios e avaliação.

2.2. Procedimentos de Coleta dos Dados

Os procedimentos e coleta dos dados estão divididos em dados focais e dados de apoio, sendo considerados, como dados focais, os dois tipos de relatório de avaliação e, como dados de apoio, as entrevistas realizadas com os familiares dos alunos e com os próprios alunos, gravadas em áudio, bem como a gravação em vídeo da última reunião de pais.

ação como base para a tomada de decisões e entender o papel do aluno como colaborador na construção do conhecimento.

2.2.1. Dados focais

Os dados foram coletados a partir de dois tipos de relatório de avaliação: Ficha Individual de Avaliação (FIA, neste trabalho) produzido pela escola, e o Relatório de Apoio Pedagógico Avaliativo (RAPA)⁸ elaborado por mim para o uso com meus alunos.

No primeiro semestre de 2005, na escola em que trabalho, tivemos duas reuniões de pais e professores e utilizei a FIA na avaliação dos meus alunos⁹. No primeiro encontro com os familiares dos alunos, realizado no dia 12/02/2005, solicitei que eles contassem um pouco sobre si e as crianças, a fim de nos conhecermos melhor. Na ocasião, pude expor os meus objetivos com relação ao trabalho pedagógico com as crianças e também explicar minha pesquisa. Solicitei, então, o consentimento dos pais para este estudo e obtive a assinatura de um documento que autorizou a minha pesquisa sobre os relatórios. No segundo encontro, realizado no dia 05/05/2005, conversamos sobre algumas atividades realizadas com o grupo e seus objetivos para o aprendizado-desenvolvimento infantil, como: desenhos a partir de histórias, dramatizações, jogos em grupo, confecção do quadro de rotina etc. No terceiro encontro, realizado no dia 01/08/2005, entreguei aos pais o relatório de avaliação do primeiro semestre, a FIA. Nesse encontro, expliquei um esboço do relatório que estava preparando para o semestre seguinte.

No segundo semestre, o RAPA foi produzido por mim, professora-pesquisadora, e utilizado na avaliação dos meus alunos. Dentre os 20 relatórios autorizados pelos familiares dos alunos, selecionei 7 para analisar nessa pesquisa. Durante o semestre, tivemos mais dois encontros: o quarto encontro com os familiares foi realizado no dia 16/09/2005 durante uma “Feira Cultural”, em que eles e a comunidade tiveram a oportunidade de observar, conversar e discutir os trabalhos realizados pelos alunos no contexto escolar, assim como seus

⁸ Relatório de Apoio Pedagógico Avaliativo. Escolhi esse nome porque o gênero do texto é relatório, pode ser considerado como um dado de apoio pedagógico (visa ao acompanhamento e a formas de intervenção do processo de ensino-aprendizagem por parte dos professores e familiares, servindo, também, como meio de comunicação entre escola e família) e tem caráter avaliativo com critérios previamente estabelecidos.

⁹ Esta pesquisa não tem a pretensão de julgar ou expor a escola pela escolha de determinado relatório; por isso, seu nome não é divulgado. O relatório FIA poderia ser coletado em inúmeras escolas que ainda o utilizam; entretanto, analisei os relatórios elaborados por mim, no exercício de minha prática pedagógica, com o consentimento da direção escolar e dos pais dos alunos.

procedimentos e objetivos. O último encontro foi no dia 05/12/2006 em uma reunião de pais e professores, com a entrega e discussão do relatório RAPA.

2.2.2. Dados de apoio

Considerando que o meu foco de pesquisa são os relatórios, alguns dados de apoio foram coletados no decorrer da pesquisa: gravações em áudio, para apoio à análise dos relatórios FIA e RAPA (reunião com professores, entrevista com a coordenadora pedagógica, entrevista com pais de alunos, aulas e conversas com alunos); gravação em vídeo, para apoio à análise do relatório RAPA (última reunião de pais, em dezembro de 2005)

2.3. Procedimentos e Base teórica para análise dos dados

Como base teórica para análise dos dados utilizarei dois autores: Kerbrat-Orecchioni (1996) para investigar o contexto de produção dos relatórios e Bronckart (1997/2003) para analisar o conteúdo temático, a organização seqüencial e os tipos de discurso mobilizados nos relatórios.

2.3.1. O contexto

Os pressupostos de análise de Kerbrat-Orecchioni estão embasados na corrente sócio-interacionista, que conta com a descrição de um contexto sócio-interacional amplo. Isso contribuiu para a compreensão do contexto de produção dos relatórios e de como seus agentes estão envolvidos.

Kerbrat-Orecchioni (1996) considera que as interações entre os sujeitos são construídas e interpretadas com a ajuda de um conjunto de regras, as quais se aplicam em quadro contextual e sobre um material de natureza semioticamente heterogêneo (unidades verbais, paraverbais e não verbais).

Dessa forma, irei analisar a elaboração dos relatórios, descrevendo os participantes desta pesquisa, o contexto, o tipo de interação estabelecida entre os participantes e as relações interpessoais. Embora este trabalho não esteja calcado

na análise da conversação (dados orais), alguns pressupostos de análise da autora Kerbrat-Orecchioni serão utilizados na análise de relatórios (dados escritos).

- Descrição do contexto

Para Kerbrat-Orecchioni (1996), a descrição do contexto envolve a situação, o lugar e os participantes. Esses elementos do contexto influenciam inclusive a produção do texto, sendo destacados os seguintes aspectos:

a) Os elementos do contexto:

- Aspecto físico: o momento e o lugar em que circula o discurso;
- Aspecto social: a instituição social, não como lugar, mas como função que exerce;
- Quadro temporal: para o desenvolvimento de uma interação, é preciso que as coisas sejam ditas no momento certo.

b) Objetivos

Os objetivos podem ser globais, ou mais pontuais de acordo com o desenvolvimento da interação, ou podem ser criados e modificados no decorrer da interação, ocorrendo uma “negociação” entre os sujeitos. A partir da noção de objetivo, podem-se distinguir dois tipos de interação: interações com finalidades externas, interações mais “gratuitas”.

c) Participantes

Características individuais:

- aspecto físico e biológico: nome, idade, sexo, etc.
- aspecto social: profissão, estado civil, status, etc.
- aspectos psicológicos: caráter e humor

relações mantidas pelos participantes: se são colegas de trabalho, parentes, amigos, etc.

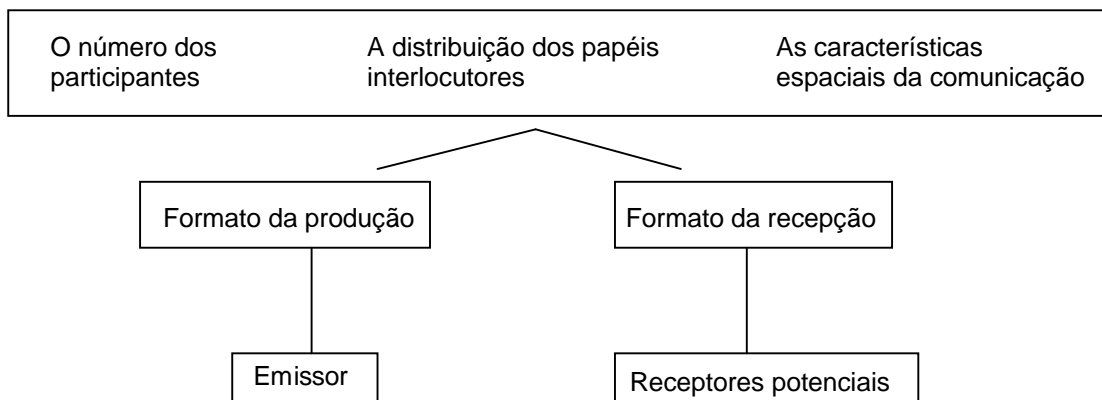
d) Acesso ao contexto pode ser descrito de acordo com os seguintes itens:

- o número dos participantes
- papel interlocutivo
- nível de interação global
- nível da interação verbal
- modificações no quadro participativo

- Quadro participativo

O quadro participativo representa a função ou papel dos participantes na interlocução. No caso da análise da conversação, Kerbrat-Orecchioni considera que quando uma palavra é pronunciada, todos que estão no evento comunicativo possuem, em relação a ele, certo estatuto de participação. A análise dessas posições e a especificação do que é a conduta conveniente em cada uma delas constituem um pano de fundo essencial para a análise da interação. No relatório de avaliação, as posições ou condutas tomadas entre os participantes podem contribuir para análise de como ocorre essa interação.

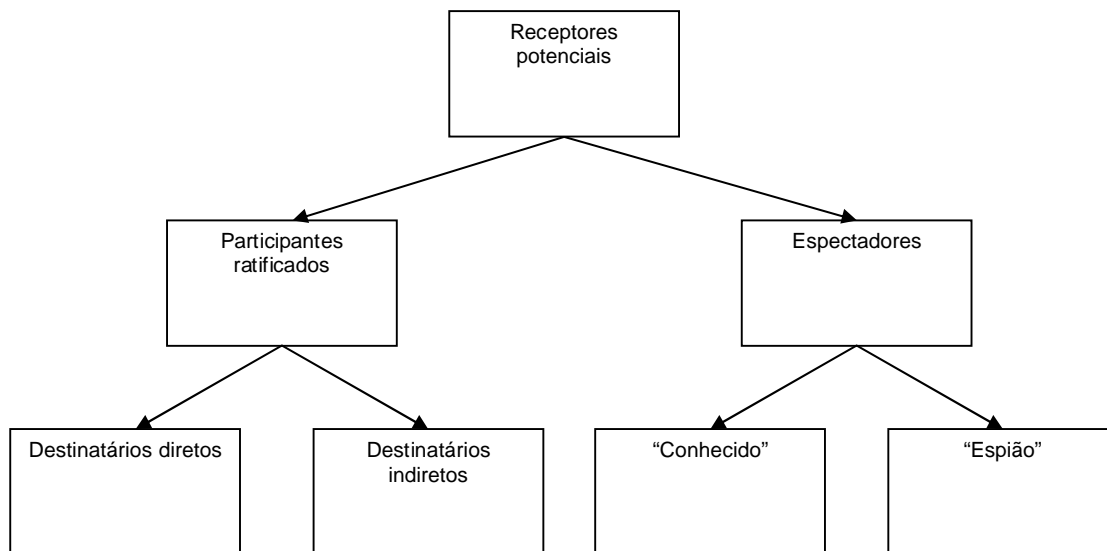
Segundo Kerbrat-Orecchioni (1996), o quadro participativo em uma análise de conversação poderia ser constituído da seguinte forma:



Quadro 7: Quadro participativo.

A autora ressalta, porém, que esse esquema geral da participação pode ir se modificando, de acordo com o desenvolvimento da interação. No caso da análise do texto escrito (relatório), os participantes serão discutidos pelos papéis de “emissor” e “receptor” assumidos durante a interação.

Sobre os receptores potenciais, Kerbrat-Orecchioni (1996) aponta quatro categorias gerais, reagrupadas em dois subconjuntos:



Quadro 8: Receptores potenciais.

Os Participantes ratificados fazem parte do grupo conversacional oficial, que se mostra pelo arranjo físico do grupo, pelo comportamento verbal e não verbal, tendo eles o dever de escutar e de produzir sinais de interesse. Segundo Kerbrat-Orecchioni (1996), os participantes podem ser divididos em:

- a) O destinatário direto ou privilegiado ou alocutário - aquele que o locutor admite como sendo seu principal par na interação.
- b) Os destinatários indiretos ou secundários – que aparecem a partir da existência de três participantes.

Os Espectadores são testemunhas de uma troca verbal da qual estão em princípio excluídos. Eles podem ser divididos em conhecidos e espiões: os conhecidos são aqueles cuja presença é conhecida pelo emissor e os “espiões” são aqueles cuja presença é desconhecida pelo emissor, ou seja, intrusos que surpreendem uma mensagem que não lhes é destinada.

- O nível da relação

Em relação à análise da conversação, Kerbrat-Orecchioni (1996) destaca outro aspecto importante: o nível da relação. Do ponto de vista da interação verbal, ela aponta que toda interação pode ser vista como uma seqüência de

acontecimentos cujo conjunto constitui um “texto”, produzido coletivamente em um determinado contexto.

Nessa perspectiva, a tarefa do analista consiste em depreender as regras que subjazem à fabricação desse texto e à sua coerência interna. A interação é também “uma ação que afeta” (altera ou mantém) as relações de si e de outrem na comunicação face a face. Nesse caso, são descritas as relações estabelecidas entre os interactantes que constroem o texto conversacional, por vias da troca verbal.

Kerbrat-Orecchioni (1996) aponta na interação verbal os seguintes tipos de relação:

- relação horizontal: essa dimensão da relação refere-se ao fato de que, na interação, os participantes podem se mostrar mais ou menos “próximos” ou “afastados”. Ela depende, ao mesmo tempo, das características externas e internas da situação de interação.

- relação vertical: essa dimensão da relação ocorre entre os sujeitos durante a interação e se refere ao fato de que eles não se acham sempre em pé de igualdade uns com os outros. Um entre eles pode se encontrar em uma posição de poder, dominação e o outro em posição de dominado.

- Sistema de Turnos

Segundo Kerbrat-Orecchioni (1996), para que haja diálogo é necessário que os interlocutores falem “em turnos”. Assim, toda interação se apresenta como uma sucessão de turnos de fala, incluindo o mecanismo de alternância de tomada de turno, ou a contribuição verbal de cada interlocutor em um momento determinado do desenvolvimento da interação.

Toda interação se apresenta como uma sucessão de turnos verbais, em que os agentes têm os seguintes direitos e deveres:

- o locutor (L1) tem o direito de usar a palavra por um certo tempo, mas também deve passá-la a outro em um dado momento;

- seu sucessor (L2) tem que deixar L1 falar e escutá-lo enquanto usa a palavra.

Outro princípio da atividade dialogal é a freqüência de sobreposição de falas. As regras e alternâncias de turnos funcionam da seguinte forma: em certos casos, os turnos são comandados por uma pessoa incumbida dessa função; o final de um

turno é assinalado pela estrutura verbal que manifesta a completude sintática-semântica do enunciado; o sucessor pode ser escolhido mediante procedimentos verbais ou não verbais; silêncio prolongado; interrupções que consistem na tomada da palavra por L2 antes que L1 tenha terminado seu turno; intromissão pela tomada de turno por uma pessoa que não foi eleita como sucessora ou mesmo uma pessoa não autorizada a usar a palavra.

2.3.2. O Conteúdo Temático, Organização seqüencial e tipos de discurso

Analisarei nos relatórios de avaliação os seus conteúdos, pelos critérios de avaliação, utilizando como categoria o **conteúdo temático** (ou **referente**) de um texto, que, segundo Bronckart (1997/2003:97), pode ser definido *como o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada*. As informações são constituídas e organizadas de acordo com a representação de seu agente-produtor, de forma linear, sendo que as seqüências e os tipos de discurso organizam o conteúdo temático. No caso do relatório, os tipos de discurso utilizados pelo professor durante seus relatos, sustentam os critérios de avaliação previamente elaborados.

De acordo com o autor, as seqüências possibilitam um diálogo permanente e contestável na realização discursiva. Para analisar os tipos de discurso mobilizados nos relatórios foram utilizadas, as seqüências e as formas de planificação de texto, especialmente as seqüências argumentativas.

Segundo Bronckart (1997), com base em Adam (1992), as seqüências são organizadas da seguinte forma:

1 – Narrativa

A seqüência narrativa é sustentada por um processo de intriga, com começo, meio e fim. Essa seqüência é constituída por cinco fases, cuja ordem de sucessão é obrigatória. Situação inicial: exposição ou orientação equilibrada da história, podendo ser introduzida por uma perturbação. Complicação: desencadeamento que introduz um conflito. Ações são os acontecimentos desencadeados pelo conflito.

Resolução: acontecimentos que reduzem a tensão. Situação final: estado de equilíbrio obtido pela resolução.

2 – Descritiva

A seqüência descritiva visa a explanação de um conceito. Suas fases se encaixam em uma ordem hierárquica ou vertical, comportando três fases principais. Ancoragem: introdução do tema-título. Aspectualização: os diversos aspectos do tema são enumerados e decompostos. Relacionamento: elementos descritos são assimilados à outros, por meio de comparações ou pela metáfora.

Bronckart (1997/2003) aponta que estes segmentos constituem **descrições de ações**, reservando uma possível junção dessa idéia nas seqüências descritivas. Entretanto, o autor apresenta restrições para esta classificação, pois se apropriou das seqüências a partir do modelo proposto por Adam (1992), mas o objetivo seria ver as ações desencadeadas pelas descrições a fim de alcançar macro-ações.

3 – Argumentativa

A seqüência argumentativa tem o objetivo de convencer ou persuadir. O raciocínio argumentativo em um segmento de texto apresenta-se como uma sucessão de quatro fases. Premissas: propõe uma constatação de partida. Apresentação de argumentos: elementos que sustentem para uma conclusão provável. Apresentação de contra-argumentos: operam uma restrição em relação à orientação argumentativa. Conclusão (ou de nova tese): integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos.

4 – Explicativa

A seqüência explicativa procura esclarecer um aspecto problemático ou difícil. Ela é apresentada na forma de uma seqüência simples, comportando quatro fases. Constatação inicial: introdução de um fenômeno não contestável. Problematização: investiga pela ordem do porquê ou do como associados a um enunciado de contradição aparente. Resolução: introduz informações ou explicações capazes de responder as questões colocadas. Conclusão-avaliação: reformula e completa eventualmente a constatação inicial.

5 – Dialogal

Esta seqüência se concretiza pelos discursos interativos estruturados em turnos de fala, cujo objetivo é estabelecer as trocas entre dois ou mais participantes do diálogo. Elas são organizadas em três níveis. Abertura: caráter fático na qual os

interactantes entram em contato. Transacional: o conteúdo temático da interação verbal é co-construído. Encerramento: função fática que põe fim à interação.

Neste trabalho, utilizarei essencialmente o tipo de seqüência argumentativa. Desta forma, analisarei alguns dos sentidos e significados atribuídos à avaliação.

2.4. Categoria de interpretação dos dados

Defino como categoria de interpretação dos dados, os itens focais da teoria discutida anteriormente, que vão organizar a discussão dos dados. Essas categorias foram organizadas em avaliação: bancária (Freire, 1970; Romão, 1999), centrada no aluno (Piaget, 1976; Ferreiro, 1991) e mediadora (Vygotsky, 1930, 1934; Leontiev, 1978; Daniels, 2003) e suas concepções de ensino-aprendizagem (Fidalgo, 2002).

2.5. Confiabilidade dos dados

Para garantir a confiabilidade, esta pesquisa foi submetida a *debriefing*, termo usado por Lincoln e Guba, 1985 (apud Liberali, 1994) para garantir a credibilidade da pesquisa de cunho qualitativo.

Segundo Liberali (1994) a pesquisa pode ser apresentada para pessoas da área ou da mesma linha teórica (*debriefers*), como por alguém não tão conhecedor da teoria em questão, mas engajado no contexto do estudo (*member checking*). Dentre as discussões relevantes que garantem a confiabilidade dos dados cito as seguintes apresentações:

- Apresentação em formato de pôster no Congresso Internacional de Educação Infantil (fevereiro de 2005) para professores, diretores e coordenadores pedagógicos da área. No mesmo ano, realizei outras apresentações nos seguintes congressos: 15º InPLA- Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada, XXI JELI - Jornada de Língua Inglesa.

- Um recorte do trabalho foi ainda apresentado no COGEAE (Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão) da PUC-SP, no curso de extensão universitária: "Projeto de pesquisa em linguagem e educação", ministrado pela Professora Sueli Salles Fidalgo.

- A pesquisa foi explicada aos pais dos alunos em fevereiro de 2005. E os dados foram apresentados durante duas reuniões: uma em junho e outra em dezembro do mesmo ano. A última reunião foi filmada para garantir a veracidade da pesquisa. Em dezembro, um recorte do trabalho foi apresentado ao grupo de educadores e ao coordenador pedagógico da escola, como palestra a convite.

- Em 2006 participei da Semana da Educação promovido pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP - com apresentação e discussão do relatório RAPA, para diversos profissionais da área da educação.

- Durante o ano de 2005 e 2006 apresentei o arcabouço teórico e análise nos seminários de orientação, para colegas da linha de pesquisa Linguagem e Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Fernanda Coelho Liberali.

Estas apresentações contribuíram para eu repensar o trabalho pelas sugestões e questionamentos proferidos pelos participantes e para dar a ele credibilidade.

2.6. Resumo da metodologia de Pesquisa

O quadro a seguir resume os procedimentos adotados para análise dos dados.

Paradigma	Paradigma Crítico
Tipo de Pesquisa	Pesquisa – ação
Contexto	Escola de Educação Infantil da PMSP, localizada na periferia da Zona Norte.
Participantes	Professora - pesquisadora, 35 alunos de 4 anos de idade, familiares dos alunos
Instrumentos/ fontes	Dois tipos de relatórios de avaliação: FIA e RAPA
Categorias de interpretação	Tipos de avaliação: avaliação bancária, avaliação centrada no aluno e avaliação mediadora. (Fidalgo 2002)
Categorias de análise	- Análise da interação verbal, Kerbrat-Orecchioni (1996) -Conteúdo temático ou referente; organização seqüencial e tipos de discurso, Bronckart (1997)
Confiabilidade	Member Checking e debriefing

Quadro 9: Resumo da pesquisa.

CAPÍTULO 3 - Contexto Sócio-Histórico-Cultural dos relatórios FIA e RAPA

Estudar a avaliação é entrar na análise de toda a pedagogia que se pratica.

Sacristán, 1998: 295

Neste capítulo, procuro responder a seguinte pergunta de pesquisa:

Como se constituem os relatórios de avaliação FIA e RAPA?

Para responder esta pergunta de pesquisa, parto do contexto sócio-histórico-cultural da Educação Infantil, para depois focar a constituição dos relatórios FIA e RAPA na escola onde realizei a pesquisa, sendo este o contexto focal. No contexto focal, discuto o local de pesquisa, participantes e a constituição dos dois tipos de relatório. No próximo capítulo, analiso os sentidos e significados de avaliação, em busca de responder a segunda pergunta de pesquisa: Quais os sentidos e significados de ensino-aprendizagem revelados nos relatórios FIA e RAPA ?

3.1. Contexto sócio-histórico-cultural da Educação Infantil

A constituição dos relatórios na Educação Infantil ocorreu em um contexto histórico-cultural, cuja discussão contribui para a compreensão de como surgiram os relatórios FIA e RAPA. Dessa forma, acredito ser necessário fazer uma breve retrospectiva da história da Educação Infantil, até chegar ao Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (1998) -R.C.N.E.I.- o primeiro documento curricular nacional para a faixa etária de zero a seis anos, cujos critérios foram utilizados nos relatórios de avaliação, analisados neste trabalho.

As instituições de atendimento à criança surgiram no Brasil no século XIX, com intenção de atender as camadas sociais mais pobres que não tinham condições de cuidar dos filhos, contribuindo para isso, a demanda crescente de participação da mulher no mercado de trabalho (Kramer, 2001). Nesse período, a infância era tratada de maneira assistencialista, tendo apenas suas necessidades de cuidado e higiene atendidas.

Segundo Kishimoto (1998), ainda naquele século, as instituições eram divididas em creches – destinadas ao cuidado de crianças pobres enquanto suas

mães trabalhavam – e as pré-escolas – que desenvolviam um trabalho voltado para questões pedagógicas e a preparação das crianças ricas para a 1º série do ensino regular.

Ainda na segunda metade do século XIX surgiu na Europa – e foi trazido ao Brasil pela influência européia e americana – o Movimento da Educação Nova, cuja concepção pedagógica reagia contra os métodos tradicionais de ensino, centrando a atividade educativa na criança, de acordo com suas necessidades, seus gostos, interesses pessoais etc (Monteiro, 2005). Dessa forma, emergiram debates e discussões acerca das instituições infantis e de como se organizaria o seu ensino.

A primeira metade do século XX foi marcada como um momento importante para infância brasileira, pois surgiram movimentos populares e feministas que impulsionaram a preocupação e interesse por parte da sociedade sobre o cuidado e educação das crianças em instituições de ensino. Esses movimentos estão atrelados à história do Brasil, que passava por intensa urbanização, acesso da mulher ao mercado de trabalho, conquistas democráticas e educacionais, como a luta pela democratização das escolas públicas.

A partir de meados da década de 1970, surge no Brasil a concepção de educação compensatória, como uma política para a pré-escola: esta passa a ser considerada instituição neutra e se propõe a superar as diferenças sociais, tendo como modelo a criança burguesa, da classe social dominante (Kramer, 2001). Nesse contexto a linguagem, segundo Kramer, é vista como uma das principais carências das crianças de classes sociais menos favorecidas. Com tal política, a escola tenta suprir as carências de cultura dessas crianças impondo não só um modelo de educação, mas também a linguagem da classe social dominante. Contrapondo-se à educação compensatória da “deficiência lingüística” das classes dominadas, Bernstein (apud, Kramer, 2001) apoiou-se no estudo sociológico da linguagem para definir que a linguagem está presa ao contexto social das pessoas: ser diferente não significaria, pois, que houvesse uma deficiência lingüística.

Em relação à avaliação de acordo com o modelo de educação compensatória, Jussara Hoffman (1996) mostra que seus instrumentos se configuram em uma ficha constituída por uma listagem de comportamentos, moldada em uma visão moralista e disciplinadora. Nessa ficha, os alunos são julgados pelo professor, a partir de um

modelo ideal de criança: atenta, organizada, caridosa, surgindo classificações e comparações entre elas.

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

Fruto das lutas pela democratização do ensino, a Constituição Federal Brasileira de 1988 foi um marco importante na Educação Infantil, ao menos do ponto de vista legal, por assegurar o atendimento às crianças de zero a seis anos em creches e pré-escola, como um direito da criança e um dever do Estado (Oliveira, 2002). No entanto, a Educação Infantil só passou efetivamente a fazer parte do ensino brasileiro após a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 (L.D.B 9394/96), que a regulamentou como primeira etapa da educação básica. Essa Lei obriga os Municípios a atenderem crianças da faixa etária de 0 a 06 anos, em uma perspectiva educativa e não voltada para o assistencialismo.

A Educação Infantil foi, assim, ao longo desses anos, construindo sua própria identidade no ensino brasileiro. Da mesma forma, a avaliação na Educação Infantil foi se constituindo: de um modelo baseado nos instrumentos classificatórios do Ensino Fundamental até chegar ao que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, Seção II, referente à Educação Infantil, artigo 31, a saber: “... a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental”.

Também com base na L.D.B nº 9394/96, elaborou-se o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (1998), cuja intenção é:

apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos da infância são reconhecidos. (Brasil, vol. I:10, 1998)

Os Referenciais Curriculares de Educação Infantil (R.C.N.E.Is) são documentos elaborados por diversos educadores e estudiosos da área, sob a coordenação da Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) Em sua bibliografia encontram-se referências de documentos oficiais brasileiros, propostas curriculares estaduais, propostas curriculares municipais, propostas curriculares internacionais e obras de diversos autores nacionais e estrangeiros. Foram publicados em 1998 e se apresentam como guia de orientação, servindo como base para discussões entre os profissionais de ensino e para a elaboração de projetos educativos. Compõem-se de três volumes:

I - Introdução

II - Formação Pessoal e Social

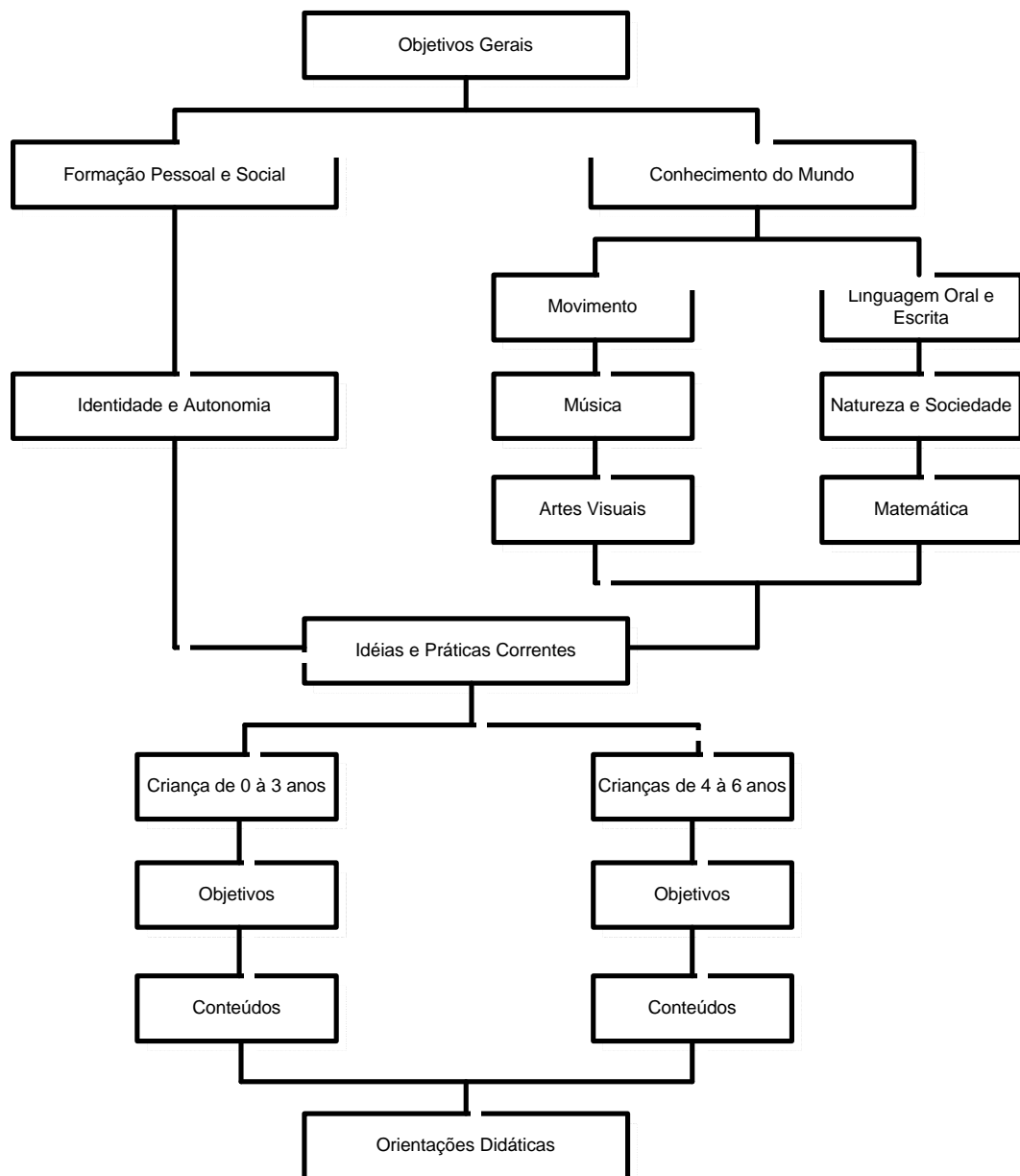
III - Conhecimento de Mundo

O volume I introduz concepções básicas dos R.C.N.E.Is para a Educação Infantil como a questão do educar, do cuidar, o perfil profissional do professor, a organização do ambiente etc.

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

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

Os volumes II e III delineiam propostas pedagógicas para a composição de uma base Curricular para a Educação Infantil, dividida em formação pessoal e conhecimento de mundo. O quadro, a seguir, sintetiza sua estrutura:



Quadro 10: Estrutura do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil. Brasil, vol.III: 241,1998.

Mesmo pautado na L.D.B. 9394/96, os R.C.N.E.I.s não assumem obrigatoriedade¹⁰ nas escolas e nem se dispõem a discutir questões como teorias de aprendizagem, formação de professores, abuso sexual, violência nas escolas. Sua contribuição aos profissionais de Educação Infantil se apresenta da seguinte forma:

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

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

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

O quadro abaixo sintetiza o assunto:

¹⁰ Em relação à explicitação dos R.C.N.E.I. de ser uma proposta não obrigatória, a autora Godoi (2004) aponta que essa proposta do MEC pode influenciar e até determinar o trabalho de muitos educadores, devido a sua força e poder institucional.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	
Tipo de avaliação	Sistemática
	Contínua
	Formativa
Modo de avaliação	através de observação e registro do professor
Função da avaliação	avaliar e redirecionar o planejamento das atividades, a escolha do conteúdo
	acompanhar a aprendizagem dos alunos, as conquistas, dificuldades e progressos

Quadro 11: Síntese da avaliação pelo R.C.N.E.Is.

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

Analisando o trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil pela abordagem ergonômica¹¹, deve-se reconhecer que o trabalho realizado pelo professor é regido por prescrições (Souza e Silva, 2004). Nessa perspectiva, Amigues (2002) aponta que as prescrições são geralmente formuladas obedecendo a uma hierarquia (governo, estudiosos, pesquisadores de Universidades) e

¹¹ A abordagem ergonômica surgiu na Grã-Bretanha, em 1947, com a finalidade de instruir o homem no manuseio de equipamentos bélicos pelo uso de manuais e com o objetivo de adaptar o homem ao trabalho. Dessa forma, surgiu o termo *ergonomia situada* ou *ergonomia da atividade* (Souza e Silva, 2004). Levada para a França a concepção de ergonomia começa a ser desenvolvida no meio educacional, por pesquisadores como René Amigues, Daniel Faïta, Yves Clot. Na trilha dos franceses, são realizadas pesquisas no Brasil pelo grupo ATELIER, sob orientação de Souza e Silva.

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

Na Educação Infantil, o que ocorre é que os relatórios de avaliação são elaborados por cada escola, de acordo com sua proposta pedagógica, mas, hoje, também com base na estrutura curricular dos R.C.N.E.Is. O quadro a seguir apresenta uma síntese das orientações dos R.C.N.E.Is em relação às áreas de conhecimento e seus critérios para avaliar crianças de 4 a 6 anos (faixa etária correspondente aos dados desta pesquisa).

	CrITÉRIOS a serem avaliados nas crianÇas de 4 a 06 anos	OrientaÇões para avaliar cada Área específica
Linguagem oral e escrita	Espera-se que as crianÇas participem de conversas, utilizando-se de diferentes recursos necessÁrios ao diÁlogo, interesse em ler e ouvir histÓrias, experimentar escrever nas situaÇões nas quais isto se faz necessÁrio. É importante oferecer materiais, e oportunidades para as crianÇas se expressarem pela fala.	Coletar as produÇões escritas das crianÇas, para acompanhar sua evoluÇão. Valorizar as conquistas da crianÇa: o fato dela falar o nome do colega, reconhecer as letras do seu nome, reconhecer as letras do nome do colega, etc.
Natureza e sociedade	Espera-se que as crianÇas conheÇam e valorizem algumas das manifestaÇões culturais da sua comunidade e manifestem suas opiniões, hipÓteses e idéias sobre os diversos assuntos colocados.	Oferecer oportunidades de contato com a natureza Promover atividades em que as crianÇas avancem no seu conhecimento
Matemática	Espera-se que as crianÇas utilizem conhecimentos da contagem oral, registrem quantidades de forma convencional ou não convencional e comuniquem posiÇões relativas à localizaÇão de pessoas e objetos.	Valorizar a aprendizagem de noÇões matemáticas na relaÇão de diÁlogo entre adulto e crianÇa para resolver situaÇões-problemas, registrar e acompanhar qualquer idéia matemática.
Movimento	Espera-se que a crianÇa reconheÇa o movimento, o utilize como linguagem expressiva, participando de jogos e brincadeiras que envolvam habilidades motoras diversas.	Valorizar o espaÇo e o progresso evitando situaÇões de comparaÇão. Encorajar as crianÇas com comentÁrios a respeito de como estão se apropriando do conhecimento e da própria aprendizagem.
Música	Espera-se que as crianÇas reconheÇam e utilizem a música como linguagem expressiva, conscientes de seu valor como meio de comunicaÇão e expressão. Por meio da voz, corpo, de instrumentos musicais e objetos sonoros deverão interpretar; improvisar e compor, interessadas também, pela escrita de diferentes gêneros e estilos musicais e pela confecÇão de materiais sonoros.	Documentar aspectos referentes ao desenvolvimento vocal (se cantam e como), desenvolvimento rítmico e motor, capacidade de imitação, de criação e de memorização musical. Realizar auto-avaliaÇão com o uso de gravaÇão das produÇões das crianÇas.
Artes visuais	Espera-se que as crianÇas utilizem o desenho, a pintura, a modelagem e outras formas de expressão plástica para representar, expressar-se e comunicar-se, explorando diversas técnicas e materiais.	Analisar e refletir sobre as produÇões das crianÇas, na experimentaÇão de suas conquistas e etapas do processo criativo.
FormaÇão pessoal e social	Espera-se que as crianÇas manifestem suas preferências, seus desejos e desagrados, que demonstrem o desejo de independência em relaÇão aos adultos no que se refere às ações cotidianas.	Valorizar as conquistas pessoais da crianÇa, criar oportunidades para que a crianÇa experimente agir sem ajuda do adulto, trabalhar a auto-estima e desenvolver projetos contra o preconceito.

Quadro 12: CritÉrios e orientaÇões de avaliaÇão extraídos dos R.C.N.E.I.s.

De acordo com os R.C.N.E.I.s (1998), os critérios de avaliação devem ser compreendidos como referências que permitam a análise e o avanço do processo de ensino-aprendizagem, considerando que as manifestações desse avanço não são lineares, nem idênticas entre as crianças.

A avaliação realizada com critérios definidos, segundo Afonso (2000), tem como princípio o alcance de objetivos e competências mínimas a serem atingidas em determinada série ou ciclo escolar. No entanto, esse tipo de avaliação pode ser compreendido, também, como forma de comparação entre os alunos: quem atinge ou não tais saberes descritos nos critérios. Para Afonso (2000), a avaliação criterial pode ser confundida com a avaliação formativa porque ambas exigem a definição prévia de objetivos educacionais a serem alcançados. Existem também, na prática, múltiplas interpretações da avaliação formativa; uma delas é de que seu foco estaria centrado exclusivamente nos registros e nas descrições do processo de ensino-aprendizagem, sem critérios definidos.

No caso da Educação Infantil, para a elaboração do relatório é importante que se estabeleçam critérios e objetivos a serem atingidos, com a indicação de como estão sendo atingidos, pelo registro e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. No RAPA utilizo alguns critérios indicados pelos R.C.N.E.Is, mas também estabeleço outros, de acordo com o trabalho pedagógico desenvolvido por mim com meus alunos, dentro da proposta de avaliação mediadora.

A seguir, analisarei o contexto da escola e dos participantes para responder como os relatórios são constituídos.

3.1.1. O contexto focal: a escola e os participantes

Após a descrição do contexto sócio-histórico-cultural da Educação Infantil, partirei para o contexto focal deste estudo, retomando a pergunta de pesquisa: como se constituem os relatórios de avaliação FIA e RAPA ?

Com base no quadro participativo de Kerbrat-Orecchioni (1996), analisarei as interações ocorridas na elaboração dos relatórios e a descrição de seus participantes, à luz da teoria-metodológica discutida anteriormente. Segundo Kerbrat-Orecchioni (1996), os participantes não devem ser vistos só como um conjunto de propriedades, mas como um conjunto de saberes, crenças e

representações, devendo ser considerados como elementos do contexto e, sobretudo, como um subconjunto que exerce papel decisivo nas operações de produção e de interpretação.

- A escola

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal de Educação Infantil (E.M.E.I.), cujo nome não tenho autorização para divulgar, localizada na Subprefeitura da Freguesia do Ó/ Brasilândia, na periferia da Zona Norte de São Paulo. A escola atende crianças de 4 a 6 anos de idade, possui 8 salas de aula, 1 sala de informática com 10 computadores, 1 sala de brinquedoteca, 24 professores e 800 alunos. A escola atende, em média, 175 alunos de 4 anos de idade, 275 alunos de 5 anos de idade e 350 alunos de 6 anos de idade. Cada sala de aula possui em média 35 alunos e a escola funciona em três turnos: período matutino das 7:00 às 11:00 h, período intermediário das 11:10 às 15:10 h, período vespertino das 15:20 às 19:20 h. Na E.M.E.I. as crianças são organizadas por idade e estágios da seguinte forma: crianças de 4 anos pertencem ao 1º estágio, crianças de 5 anos pertencem ao 2º estágio e crianças de 6 anos pertencem ao 3º estágio.

A presente E.M.E.I. está localizada no meio de moradias regularizadas pela prefeitura e de terrenos invadidos onde, anteriormente, havia uma Serra Ecológica. Devido ao crescimento populacional dessa comunidade, são muitas as moradias, mas poucos os lugares para as crianças brincarem. Não há áreas de lazer e a escola constitui-se como o único espaço para este fim. Durante os finais de semana a escola é aberta para reuniões e festas de igrejas evangélicas da região.

A região onde a escola está inserida é bastante carente, a comunidade passa por diversas dificuldades como a falta de saneamento básico, desemprego, precariedade de lugares para lazer e uso de drogas pelos jovens. Além dessas dificuldades, a maior preocupação dos moradores é a violência. As principais atividades culturais desenvolvidas por essa comunidade são: a música, com destaque para o *rap*, *funk* e *forró*; o esporte, sendo que o mais praticado entre os jovens é o futebol. Destaque-se que grande parte dos moradores freqüentam as igrejas evangélicas do bairro.

A escola possui Associação de Pais e Mestres (A.P.M.) como forma de integrar comunidade e escola, para tomar as seguintes decisões: aplicação das

verbas financeiras enviadas pelo Município para investir na Unidade Escolar, e opinião sobre os eventos na escola: feira do livro, feira cultural, festa do dia das crianças etc. A cada ano, na primeira reunião de pais notamos um grande número de participantes; no entanto, no final do ano letivo, a participação diminui, chegando a se encontrar apenas 2 pais de alunos em uma sala. É um grande desafio para escola integrar-se à comunidade local, como também fazê-la participar e compreender que esse espaço lhe pertence e que pode tomar decisões a seu respeito. Para eles, a escola é propriedade do governo. Com vistas à integração, a escola realiza algumas ações, como abrir suas portas para a comunidade nos finais de semana, realizando palestras para os pais sobre questões pedagógicas, oferecendo oficinas de atividades artísticas e de leitura aos sábados, promovendo festas com apresentação de trabalhos dos alunos.

As atividades desenvolvidas nas aulas são organizadas pelo professor de acordo com o seu planejamento. Cada professor tem um caderno chamado de “semanário” onde se registram todas as atividades; esse caderno fica na escola, junto com o diário de classe, para a coordenadora pedagógica acompanhar o trabalho desenvolvido.

Esta pesquisa foi realizada em uma classe de 1º estágio que freqüentava a EMEI das 15:20h às 19:20h e, durante o período em estudo, tivemos a seguinte rotina:

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
15:20h a 15:30h	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada
15:30h a 15:45h	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
15:45h a 16:00h	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
16:00h a 16:45h	Atividade na sala de aula	Atividade na sala de informática	Atividade na sala de aula	Atividade na sala de vídeo	Brinquedoteca
16:45h a 17:30h	Atividade na sala de aula	Atividade na sala de aula	Atividade na sala de aula	Atividade na sala de aula	Atividade na sala de aula
17:30h a 18:15h	Campo dirigido	Campo dirigido	Campo dirigido	Campo dirigido	Campo dirigido
18:15h a 19:00h	Parque	Parque	Parque	Parque	Parque
19:00h a 19:20h	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

Quadro 13: Rotina da sala-de-aula.

- Os participantes

Esta pesquisa conta com três tipos de participantes: eu, como professora pesquisadora, os alunos e alguns familiares de alunos.

Sobre a professora-pesquisadora, devo destacar que trabalho há dez anos na Educação Infantil, fui professora durante sete anos da rede particular de ensino e trabalho há quatro anos na rede pública. Em 1999 me formei no Magistério ou Curso Normal, com habilitação para lecionar na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Desde criança, nunca imaginei para mim outra profissão; por isso continuei os estudos na graduação, fiz o curso de Pedagogia e outras habilitações dessa área como: direção escolar e supervisão de ensino.

Durante a graduação tive a oportunidade de realizar, com mais três colegas, um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), cujo assunto era o ensino da ortografia. Este estudo aguçou meu prazer pela pesquisa, e me fez encontrar o Programa de Lingüística Aplicada e Estudos de Linguagem da PUC-SP. Atualmente sou professora Titular de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo e Professora de Educação Básica I do Estado de São Paulo.

Sobre os alunos, o grupo-classe sob minha responsabilidade em 2005, ano em que desenvolvi este estudo, era constituído de 35 crianças de 4 anos. São crianças carinhosas e freqüentes às aulas. Os alunos pertencem a famílias economicamente desfavorecidas, residem próximo à escola, em moradias precárias e sem espaço para brincar, sendo que o que eles mais gostam de fazer na EMEI é brincar no parque e ouvir histórias.

Nos primeiros dias de aula, o convívio desses alunos de 1º estágio na escola me surpreendeu. Não tivemos choro, não tivemos alunos chamando pela mãe, nem criança isolada do grupo. Todos eles demonstravam grande desejo de estar na escola e faziam questão de arrumar e segurar suas próprias mochilas.

A principal característica desse grupo de alunos foi à curiosidade em relação à rotina da escola, já que estavam freqüentando a escola pela primeira vez, eles ficavam o tempo todo querendo saber quais as atividades que teríamos durante o dia, o que faríamos se chovesse na hora do parque, o que teríamos para o lanche etc. Por isso, logo no início trabalhamos com o quadro de rotina, transcrito acima.

Com relação aos alunos participantes desta pesquisa, obtive autorização de 20 familiares para a divulgação dos dados coletados, ou seja, posso utilizar, para a

pesquisa, apenas 20 relatórios. Deve-se observar que os demais familiares não se posicionaram contra a pesquisa. Apenas não puderam assinar o documento que liberava a divulgação dos dados por esquecimento do número do R.G. ou por serem menores de 18 anos.

Sobre os familiares participantes, pude contar com 3 mães de alunos. Importante salientar que, geralmente, os familiares que freqüentam as reuniões de pais e professores, ou que participam da educação dos alunos pertencem ao seguinte grau de parentesco: irmão, irmã, tio, tia, pai, mãe, avô, avó. Geralmente são pessoas alfabetizadas e participativas nas reuniões. A maioria estudou até a 4ª série do Ensino Fundamental. A reunião com os responsáveis por alunos do 1º estágio, normalmente, possui um índice de 90% de freqüência de algum familiar da criança.

Com relação às suas profissões, as mulheres geralmente trabalham como domésticas e feirantes; os homens, como pedreiros, garis, *motoboys* e feirantes. Esses familiares demonstram preocupação com o futuro das crianças, e acreditam que o fato de estarem na escola “*desde pequenas*” é uma oportunidade de aprenderem “*mais cedo*” a pintar, fazer as letras, os números, repartir os materiais etc., e uma forma de “*estarem longe da rua*”¹².

A seguir, analisarei como se constituíram os relatórios FIA e RAPA à luz da teoria para análise anteriormente abordada.

3.1.2. Instrumentos da pesquisa

A título de contextualização, devo destacar que no 1º semestre utilizei o modelo de relatório de avaliação proposto pela escola. Juntamente com todos os professores da escola, preenchi os relatórios dos meus alunos duas semanas antes do término do 1º semestre do ano letivo de 2005, e entreguei-os aos responsáveis pelos alunos durante a Reunião de Pais e Professores no mês de julho. Tive como objetivo geral da interação (Kerbrat-Orecchioni 1996) a elaboração de um tipo de relatório que avaliasse os alunos da E.M.E.I.

O RAPA foi elaborado por mim, professora-pesquisadora, no segundo semestre de 2005, como parte da pesquisa de Mestrado. O relatório de cada criança

¹² Esse dado é específico da sala de aula em que realizei a pesquisa.

começou a ser realizado no final do mês de outubro e entregue aos pais no mês de dezembro, especificamente na última Reunião de Pais e Professores do ano letivo de 2005. Tive como objetivo geral da interação (Kerbrat-Orecchioni, 1996), a elaboração de um relatório que contemplasse o processo de ensino-aprendizagem, a proposta de avaliação mediadora e a compreensão dos familiares sobre a linguagem do relatório.

- Ficha Individual de Avaliação (FIA):

Analisarei primeiro a constituição do relatório FIA, à luz dos pressupostos desenvolvidos por Kerbrat-Orecchioni (1996), discutindo os seguintes itens: quadro participativo da interação, nível da relação (vertical e horizontal). Para finalizar essa parte da análise, ainda discutirei o FIA e o RAPA pelo sistema de atividade, tal como proposto por Engeström (1999), fundamentado na concepção sócio-histórico-cultural (Vygotsky, 1930/1998, 1934/1991, Leontiev, 1978).

O papel da professora-pesquisadora no quadro participativo da interação é de emissor, pois aceitei junto com outras professoras da escola o tipo de avaliação a ser utilizada no 1º semestre. Preenchi os relatórios uma semana antes da reunião de pais e professores e realizei, no final do relatório, minhas observações sobre as crianças aos seus familiares.

O papel da coordenadora no quadro participativo da interação é de emissor: ela participa na escolha do tipo de avaliação a ser utilizado pelo grupo de professores, apresenta sugestões e opiniões sobre os critérios a serem avaliados nos alunos.

Os alunos são observados e avaliados pelo professor através do relatório, sendo, portanto, de espectador conhecido, o papel do aluno no quadro participativo da interação.

O papel dos familiares no quadro participativo da interação é o de destinatários indiretos: o familiar, como receptor da mensagem, está submetido a se inteirar sobre o desenvolvimento da criança na instituição escolar, a partir da leitura e assinatura de “ciente” sobre o que está escrito nesse relatório, sem discussão ou questionamentos sobre seu conteúdo.

O quadro, a seguir, mostra os níveis de relação vertical instaurada entre os participantes da pesquisa:

Relação Vertical	
Relação entre professora e familiares na FIA	A professora-pesquisadora ao entregar o relatório não promove uma discussão com os familiares sobre os itens avaliados, legitimando uma relação vertical (a professora não solicita a opinião dos familiares), e parte para outros assuntos da reunião.
Relação entre professora, alunos e familiares na FIA	Os alunos são observados e avaliados pela professora através do relatório e, depois, possivelmente “criticados” ou “elogiados” pelos familiares, de acordo com o que está escrito no relatório.

Quadro 14: Nível da relação vertical.

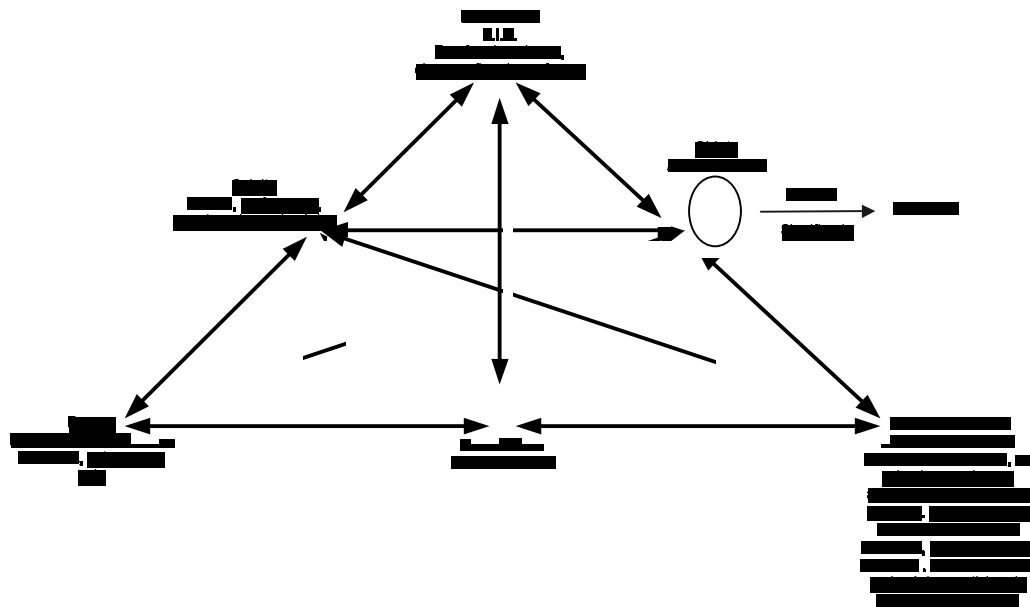
As relações verticais indicam relações de poder: uma de dominação (exercida por quem avalia, nesse caso, o professor) e outra de dominado (exercida por quem é avaliado, nesse caso, a criança e por quem recebe a avaliação). A implicação dessa relação é que a dominação do professor, mesmo que seja uma ação não consciente, tende a exercer controle sobre a outra parte, pela classificação dos resultados obtidos. Na concepção bancária de educação, Freire (1970) denomina essa relação como “opressores” e “oprimidos”, e indica que o rompimento dessa relação é possível pelo trabalho de reflexão e consciência crítica. Um dos caminhos apontados para a conscientização do sistema opressor é a escola, pela educação problematizadora e por seu diálogo. Em suas palavras:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os **esquemas verticais**¹³ característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a

¹³ Grifo meu

contradição entre o educador e os educandos. Como também não seria possível fazê-lo fora do diálogo (Freire, 1970: 78).

O relatório FIA é um instrumento para¹⁴ alcançar a seguinte resultado: avaliação dos alunos, e todas as ações descritas anteriormente concretizam a avaliação de resultados obtidos pelo aluno. Essa atividade é marcada pelo contexto sócio-histórico-cultural da Educação Infantil, em que a avaliação segue os moldes do Ensino Fundamental, cuja concepção de ensino esteve pautada no objeto de conhecimento. Pela divisão de trabalho analisada anteriormente, o papel dos familiares parece ser secundário, pois são vistos como receptores da avaliação das crianças. Talvez eles acreditem, até por um aspecto culturalmente estabelecido no ensino brasileiro, que o professor “sabe mais” que eles e, por ser detentor do conhecimento, não deve ser questionado sobre a avaliação das crianças. Nesse sentido, essa atividade se configura da seguinte forma:



Quadro 15: Atividade de avaliação pelo relatório FIA.

¹⁴ Com base nos estudos de Vygotsky, os pesquisadores Newman e Holzman (1993/2002) discutem que há distinção entre o instrumento-para-resultado e o instrumento-e-resultado, o primeiro é utilizado ou aplicado para um determinado fim, o segundo é criado para auxiliar no desenvolvimento de algo que desejamos criar, envolvendo aspectos sociais, cognitivos, lingüísticos e criatividade.

- Relatório de Apoio Pedagógico Avaliativo (RAPA):

A professora-pesquisadora é a emissora do relatório de avaliação: ela seleciona os critérios a partir dos documentos oficiais e dos textos teóricos que dão sustentação a sua prática pedagógica e que nortearão o relatório. Além disso, escolhe a linguagem a ser utilizada no relatório, para que os familiares dos alunos possam melhor compreendê-lo.

Os alunos ocupam o papel de espectador conhecido, uma vez que a professora descreve seu processo de ensino-aprendizagem, avanços, dificuldades, intervenções, etc. O relatório é dito sobre a criança e não para ela e tem como destinatários os familiares dos alunos, os professores da escola, o coordenador pedagógico. Entretanto, quando a professora utiliza os registros e observações do relatório para refazer e retomar suas intervenções em sala de aula, o aluno também ocupa o papel de emissor no processo avaliativo.

O papel dos familiares no quadro participativo da interação é de destinatário direto: primeiramente, a professora explica todo o conteúdo que compõe o relatório (critérios a serem avaliados, objetivos, auto-avaliação das crianças, esquema da legenda e outros aspectos); depois, os familiares lêem o relatório e, finalmente, a professora faz atendimento individual com cada pessoa responsável pelo aluno. No atendimento individual, ela pede a eles opinião, sugestões sobre o relatório e esclarece suas dúvidas sobre a avaliação.

Os destinatários indiretos do RAPA são: a coordenadora pedagógica, os colegas de trabalho (professores de outras séries ou estágios), a comunidade científica¹⁵. Neste caso, há a influência direta da pesquisa sobre o contexto e do contexto sobre a pesquisa e isso tem a ver com a minha opção em realizar este trabalho no grupo de pesquisa LACE.

De acordo com Kerbrat-Orecchioni (1996), o esquema geral de participação pode modificar durante a interação. No caso dos relatórios, essa modificação ocorreu da seguinte forma: na FIA os emissores são constituídos pelos professores e pelo coordenador pedagógico, os alunos são considerados espectadores conhecidos e os familiares destinatários indiretos; no RAPA os papéis foram modificados, já que o objetivo também era outro, assumindo, tanto o professor como

¹⁵ Fazem parte dessa comunidade: a orientadora desta pesquisa, Prof^a Dr^a Fernanda Coelho Liberali, a banca examinadora, colegas e professores do curso de pós-graduação, pois irão contribuir com a constante avaliação do trabalho.

os alunos, o papel de emissores em determinados momentos da interação (descritos anteriormente), enquanto os familiares dos alunos ocupam, na interação, o papel de destinatário direto, e surge, ainda, a comunidade científica como destinatário indireto.

Dessa forma, descobri que para transformar o relatório de avaliação, deveria também transformar minha relação com os pais dos alunos, o planejamento das minhas aulas, minhas concepções de educação, meus registros sobre os alunos e a linguagem do relatório. Para tanto, fui em busca de instrumentos e um deles foi o uso da argumentação nos relatos. Metodologicamente, primeiro analisei o relatório Ficha Individual de Avaliação (FIA) para, depois, produzir um outro: o Relatório de Apoio Pedagógico Avaliativo (RAPA).

A seguir, apresento o tipo de distância horizontal, segundo Kerbrat-Orecchioni, que se instaura entre os interlocutores, durante a interação e, nesse caso, em uma interação que se dá pela produção escrita. Utilizo estes aspectos condizentes ao nível relacional proposto pela autora, por meio do relatório de avaliação.

Relação horizontal	
Relação entre coordenadora pedagógica e professora-pesquisadora na FIA	A coordenadora pedagógica mantém relação horizontal com a professora-pesquisadora na aceitação do tipo de relatório de avaliação a ser utilizado.
Relação entre professora e alunos no RAPA	A professora-pesquisadora procura estabelecer uma relação horizontal em que os alunos possam avaliar seus trabalhos e as aulas.
Relação entre professora e familiares no RAPA	Os familiares expressam suas opiniões sobre o relatório de avaliação dos alunos e contam sobre o desenvolvimento da criança em casa. A professora se preocupa em realizar o relatório com uma linguagem clara e acessível aos pais, realizando modificações no relatório se necessário. Dessa forma, a relação é mais igualitária e dialógica.
Relação entre os familiares dos alunos e a linguagem usada no relatório no RAPA	A linguagem argumentativa favorece a compreensão dos familiares sobre a avaliação da criança, isso evidencia um tipo de relação horizontal.

Quadro 16: Nível da relação horizontal.

Sobre a relação entre os familiares dos alunos e a linguagem usada no relatório RAPA, apresento um trecho dos relatos para ilustrar como isso ocorre:

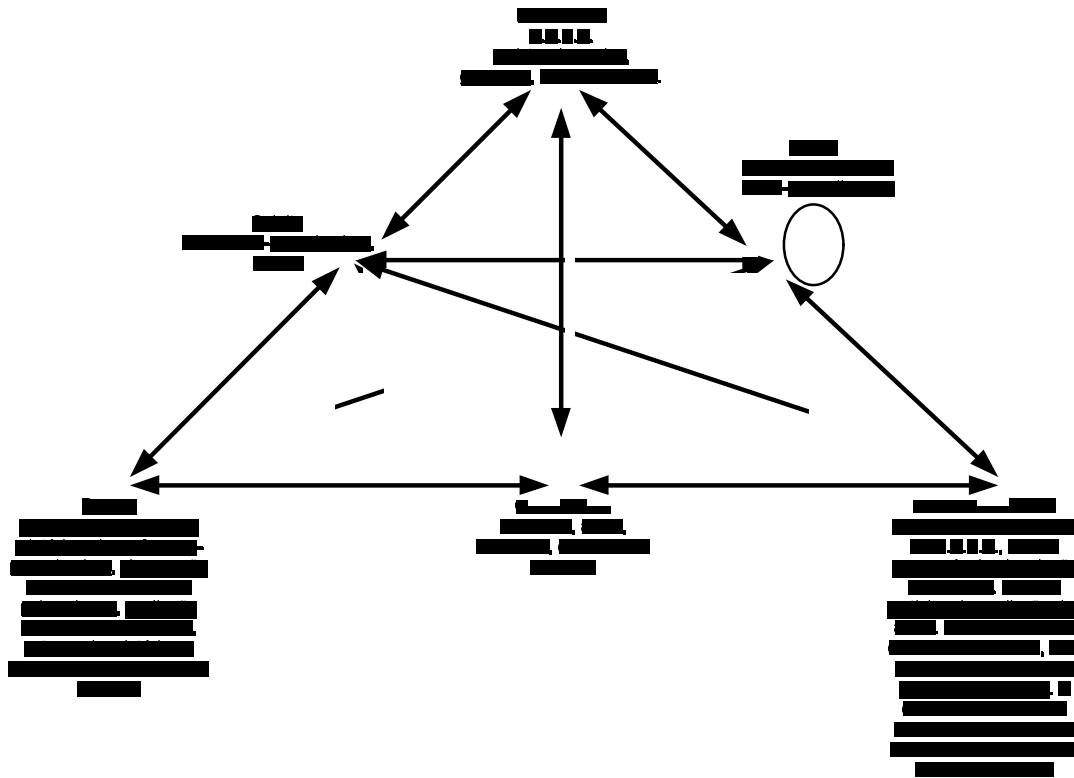
- Noção espaço-temporal (ontem, hoje, amanhã, aqui, lá).

A Daniela apresenta dificuldade para distinguir o ontem e amanhã, perguntando, por exemplo, se ontem vai ter aula. Temos realizado atividades com o uso do calendário para a Daniela e outros colegas, perceberem a diferença entre ontem e amanhã.

Quadro 17: Exemplo da relação entre os familiares e o relatório escrito.

Primeiramente é apontada uma constatação de partida (Daniela apresenta dificuldades), depois ocorre uma citação de exemplo (perguntando ... se ontem vai ter aula) para sustentar a tese inicial (as dificuldades da Daniela) e, por fim, as intervenções realizadas: *Temos realizado atividades com o uso do calendário para a Daniela e outros colegas, perceberem a diferença entre ontem e amanhã*, proporcionando o entendimento dos familiares sobre o relato de avaliação, que a professora faz da criança.

Com base em Vygotsky (1930/1998) o instrumento RAPA foi utilizado para mediar as relações entre os sujeitos e o objeto “avaliação do processo de ensino-aprendizagem”. Assim o instrumento ocupa valor fundamental no sistema de atividade, reformulando não só o aspecto físico da atividade, mas principalmente os aspectos sociais: o relatório passou a ter importância ou valor para os familiares, o professor acompanha o processo de ensino-aprendizagem, permitindo a avaliação do seu próprio trabalho. Também promoveu mudança em aspectos afetivos: de acordo com registro em vídeo, muitos pais se emocionaram com os relatos dos filhos, fato que não ocorreu na entrega do primeiro relatório; em aspectos históricos: o relatório marca um momento da infância e de aprendizagem-desenvolvimento da criança; e em aspecto cultural: as crianças avaliando o professor, os familiares lendo, questionando os relatos, ou seja, participando como interlocutores desse trabalho. Nesse sentido, essa atividade se configura da seguinte forma:



Quadro 18: Atividade de avaliação pelo relatório RAPA.

Na próxima seção analisarei a linguagem dos relatórios para verificar alguns dos sentidos e significados de avaliação.

CAPÍTULO 4 - Os sentidos e significados produzidos pela linguagem dos relatórios de avaliação

A avaliação é uma forma de tomar consciência sobre o significado da ação na construção do desejo que lhe deu origem.

Luckesi 1994:166

Alguns dos sentidos e significados de avaliação serão analisados nesta parte do trabalho, a partir das diferentes concepções de ensino-aprendizagem, com o objetivo de responder a seguinte pergunta de pesquisa: **Quais os sentidos e significados de ensino-aprendizagem revelados nos relatórios FIA e RAPA?**

A seguir, apresento a análise e discussão de dados do relatório FIA e, posteriormente, do relatório RAPA.

4.1. Ficha Individual de Avaliação (FIA)

O relatório FIA parece estar pautado por características de avaliação bancária e com alguns aspectos daquela centrada no aluno. Podemos perceber a avaliação bancária nos seguintes segmentos:

No relatório FIA os itens da legenda: *sim, não, em desenvolvimento, apenas com auxílio* caracterizam formas de medir a aprendizagem, e quem mede, no caso, é o professor, que “detém” conhecimento para isso. E o aluno é visto como receptor desse sistema de medidas.

LEGENDA:	SIM (S)	NÃO (N)	APENAS COM AUXÍLIO(AP)
	EM DESENVOLVIMENTO (ED)		

Quadro 19: Legenda do relatório FIA.

O *SIM (S)* exprime afirmação de um fato e o *NÃO (N)* exprime negação. O *sim* e o *não* são nomenclaturas que determinam, ou seja, eles são utilizados em respostas concisas para um dado apresentado. O item *EM DESENVOLVIMENTO (ED)* demonstra que até o momento da avaliação, a criança não atingiu um

determinado resultado; no entanto, está prestes a acontecer ou ainda não está no nível maturacional, como aponta avaliação centrada no aluno, em que o desenvolvimento é caracterizado por etapas ou fases, dependentes entre si. O item *APENAS COM AUXÍLIO (AP)* indica relevância à autonomia conquistada ou não pelo sujeito, mas não deixa de ser um conceito classificatório, pelo fato de não informar de que forma a criança necessita de auxílio, nem fica claro quem a auxilia.

As nomenclaturas da legenda resultam na classificação dos aspectos atingidos pelo aluno (*sim, não, apenas com auxílio, em desenvolvimento*), sem explicação ou argumentação de como os alunos atingiram (ou não) esses itens. Dessa forma, eles se tornam dados empíricos da avaliação, compreendida como produto final. Tal perspectiva é baseada no positivismo, em que o conhecimento é compreendido como algo externo e alheio ao sujeito, validado por dados empírico no que diz respeito à avaliação da aprendizagem (Álvarez Méndez, 2002).

O quadro abaixo mostra que o professor utiliza os itens da legenda para assinalar aspectos atingidos pelos alunos:

<i>RELACIONAMENTO SOCIAL</i>	1º semestre	2º semestre
Relaciona-se bem com os amigos .		
Relaciona-se bem com o professor.		
É independente.		
Irrita-se com facilidade.		
Briga com os colegas.		
Consegue respeitar regras e limites pré-estabelecidos .		
Adota hábitos de auto-cuidado (higiene, alimentação).		

Quadro 20: Relatório FIA – aspecto: relacionamento social.

Os critérios que compõem o relatório são premissas: segundo Bronckart (1997) as premissas são constatações de partida. No caso do critério, não existe apresentação de argumentos, ou seja, elementos que sustentem para uma conclusão provável. Porá título de exemplo, no primeiro critério - *Relaciona-se bem com os amigos* - falta saber: de que forma o aluno se relaciona com os outros? o que é relacionar-se bem?

O ponto crucial da avaliação centrada no aluno é a valorização dos aspectos cognitivos e de desenvolvimento do sujeito. No relatório FIA o sujeito é oculto e remete ou focaliza exclusivamente o aluno, pelo uso do verbo na 3ª pessoa do singular : ele (a) *reconhece...*, ele (a) *relaciona....*, ele (a) *realiza...* O quadro abaixo exemplifica como isso ocorre.

LINGUAGEM MATEMÁTICA	1ºsemestre	2ºsemestre
Reconhece e identifica os numerais trabalhados.		
Relaciona o número à quantidade.		
Realiza contagem oral em diferentes situações.		

Quadro 21: Relatório FIA – aspecto: linguagem matemática.

O fato de o relatório estar voltado para dois extremos: aluno e resultado, o papel do professor pode ser compreendido como “detentor do conhecimento”, uma vez que ele classifica ou atribui julgamento de valor, como “executor de um documento burocrático”, o qual resulta da alienação do trabalho docente, ou como “observador do contexto de aprendizagem”, diagnosticando o desempenho da criança.

Reverendo a história da Educação Infantil é possível observar que a avaliação sofre interferência de novos estudos e práticas de ensino. Assim, a FIA é a marca de um tipo de avaliação bancária cujo objetivo é obtenção de resultados (ou retirada de depósitos); entretanto, no decorrer das mudanças educacionais, outros tipos de dados característicos da concepção construtivista são abordados. Dessa forma, há critérios que marcam a respectiva concepção de ensino-aprendizagem, assim como as escolhas lexicais típicas dessa abordagem. Alguns deles são apresentadas a seguir:

	1ºsemestre	2ºsemestre
Brinca simbolicamente representando a realidade.		
Fase da linguagem escrita		
Fase da linguagem plástica.		

Quadro 22: Critérios que marcam fases do desenvolvimento infantil.

Observa-se que na teoria do biólogo Piaget (1975) sobre o desenvolvimento humano, o fato de a criança projetar esquemas simbólicos sobre o objeto durante o brincar indica que ela deixa de ocupar a etapa sensório-motora como experimentação dos objetos (rolar a bola, esconder e achar objetos, etc.), para atingir a etapa pré-operatória, a qual se caracteriza pelo aparecimento da função simbólica que altera sua relação com o meio (Davis e Oliveira, 1994). Ou seja, a criança pode pegar uma caixa de pasta de dente e dizer que está conversando pelo telefone com a sua mãe e, pela brincadeira, ela é capaz de representar o meio em que vive. No relatório, a premissa *Brinca simbolicamente representando a realidade* indica uma observação centrada no sujeito, não tem a interferência do outro, pressupondo que esse item é parte do desenvolvimento infantil, correspondente à faixa etária dos alunos desse relatório.

As fases de linguagem plástica e linguagem escrita indicam etapas de desenvolvimento, este considerado como processo contínuo e caracterizado por fases, etapas ou períodos (Davis e Oliveira, 1994). Os critérios que denotam fase indicam a etapa em que o aluno se encontra naquele momento da avaliação. Essa informação é importante para um professor construtivista pois ele verifica o aspecto de desenvolvimento do aluno, como sujeito biológico.

No critério *Consegue copiar palavras e frases com modelo* pressupõem pelo emprego do verbo *consegue* uma capacidade que pode ser conquistada pelo uso da cópia. A aquisição da escrita como cópia de modelos foi difundida pela pedagogia tradicional, com o uso da cartilha. Nessa abordagem comportamentalista, a alfabetização é concebida pela memorização das letras, depois das sílabas para assim formar palavras. Os recursos de memorização utilizados é a cópia e o uso de modelos, traduzidos em atos mecânicos e repetitivos, desconsiderando o sujeito como ser cognoscente e o seu contexto social, veja o seguinte quadro:

LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	1º semestre	2º semestre
Comunica-se oralmente expressando as suas vivências, idéias, sentimentos, e sabe ouvir os amigos.		
Reconhece e identifica seu nome em diversas situações.		
Escreve o próprio nome sem modelo.		
Consegue copiar palavras e frases com modelo.		
Interessa-se em escrever palavras e textos .		
Fase da linguagem escrita.		

Quadro 23: Relatório FIA – aspecto: linguagem oral e escrita.

No final da FIA consta o item *observação*, espaço em que o professor escreve algum relato que acha significativo. Um trecho desse relato é apresentado a seguir:

*É a primeira vez que o Marcos freqüenta a escola, nos primeiros dias de aula, ele apresentava **timidez** no relacionamento com os colegas e com a professora (ANCORAGEM) O Marcos tinha vergonha até em pedir para ir ao banheiro e também para participar das brincadeiras dos colegas (ASPECTUALIZAÇÃO). No segundo bimestre, o Marcos está “mais solto”, conversa com todos (colegas, funcionários), e pergunta à professora sobre as atividades do dia (RELACIONAMENTO).*

Quadro 24: Relatório FIA – aspecto: observação, seqüência descritiva.

Este registro descreve o comportamento do aluno Marcos nos primeiros dias de aula até o segundo bimestre. As três fases principais da seqüência descritiva – ancoragem, aspectualização e relacionamento (Bronckart, 1997) –encaixam-se em uma ordem vertical. A professora registra no campo de observação o aspecto que mais lhe chamou atenção em relação ao aluno: a **timidez**, ou seja, assinala o tema da descrição (fase de ancoragem). Em seguida, são enumerados dois aspectos do tema: “*tinha vergonha até em pedir para ir ao banheiro e também para participar das brincadeiras dos colegas*” (fase de aspectualização). Finaliza a seqüência utilizando elementos de comparação: o Marcos está “*mais solto*”, conversa com todos (colegas, funcionários), e pergunta à professora sobre as atividades do dia (fase de relacionamento).

A descrição pouco detalhada e apenas voltada para o aluno em foco dificulta a compreensão desse processo: quais as atividades realizadas em sala de aula, para trabalhar a timidez do aluno? Como se deram as relações entre os colegas, professores, funcionários? Como se configurou esse contexto?

O relatório de cunho descritivo revela uma observação ampla do processo de ensino-aprendizagem. A professora se distancia da avaliação, colocando-se como espectadora: “*no relacionamento com os colegas e com a professora / e pergunta à professora sobre as atividades do dia*”. Sabemos que quem faz a avaliação é a professora; no entanto, ela não se refere a si própria como primeira pessoa.

O fato de o aluno estar “*mais solto*” aparece no relatório como se ele, sozinho, deixasse de ser tímido. Isso revela um tipo de avaliação centrada no aluno, demonstrando que sua relação com o meio contribuiu para que ele deixasse de ser tímido.

Nesse trecho, apenas o aspecto do relacionamento social foi abordado; nenhum dos demais itens do relatório foi tratado, como parte da avaliação mais personalizada feita pela professora. Analisando outros relatórios, percebe-se que o foco das observações é o relacionamento da criança na escola, seja com o professor ou com colegas. Uma primeira avaliação pautada no contato da criança com a escola se justifica pelo fato de elas estarem freqüentando esse espaço pela primeira vez. Outras observações foram realizadas sobre os aspectos do aluno que mais chamaram a atenção da professora, como mostra o trecho a seguir:

<p>O Davi se relaciona muito bem com todos os colegas (ANCORAGEM 1). Quando ele chega à escola, cumprimenta todos os professores e funcionários (ASPECTUALIZAÇÃO 1). Ele faz todas as atividades (ANCORAGEM 2), seu caderno está completo e caprichado. (ASPECTUALIZAÇÃO 2).</p>
--

Quadro 25: Relatório FIA – aspecto: observação.

Neste registro são apresentadas algumas observações em relação ao aluno, sem explicitação dos critérios adotados e o professor escreve pautado nos registros de aula. O foco do registro está no relacionamento com o outro, e na participação nas atividades.

Na primeira fase de ancoragem, o tema é o relacionamento da criança com os colegas da escola, precedido pelo julgamento de valor “*muito bem*” e logo sua explicação “*Quando ele chega à escola, cumprimenta todos os professores e funcionários*”. Essa forma de aspectualização implica em observação individual do aluno e em opinião pessoal do professor sobre relacionamento interpessoal. Considerando-se uma situação inversa, um relatório como este pode ser compreendido do seguinte modo: o aluno que tem amizade com um ou dois colegas ou que não tem amizade com ninguém, se relaciona “muito mal” com os colegas (?) O aluno que não cumprimenta os professores ou funcionários da escola pode ser considerado como uma pessoa que se relaciona mal na escola (?) Ou seja, esse tipo de observação, embora centrada na criança, resulta em classificação e julgamento de valor, sem levar em conta o processo de aprendizagem (que envolve o fato de a criança estar freqüentando a E.M.E.I. pela primeira vez), as tarefas realizadas visando a socialização das crianças no espaço escolar, a autonomia das crianças na escola etc.

Na segunda ancoragem, a apresentação do tema “*Ele faz todas as atividades*” não deixa claro para o leitor do relatório quais as atividades que ocorreram na sala de aula e como *ele* as faz. Logo em seguida aparece o aspecto: “*seu caderno está completo e caprichado*”, que provavelmente remete ao que é fazer todas as atividades para a professora. O uso do julgamento de valor classifica o caderno do aluno, atribuindo-lhe adjetivos como *completo e caprichado*, mas não esclarece por que é importante o aluno ter um caderno completo. Ficam as questões: o que esse aspecto revela em relação ao processo de ensino-aprendizagem? O que é ter um caderno caprichado para um grupo de crianças com 4 anos de idade? Assim, a descrição que a professora faz em relação ao aluno proporciona questionamentos em relação a fatos comportamentais e de juízo de valor, sem mencionar o processo de ensino-aprendizagem.

Esse tipo de relatório corre o risco de destacar apenas as habilidades e formas de convivência dos alunos, sem intervir no processo de aprendizagem-desenvolvimento infantil. O papel do professor divide-se em acompanhar e diagnosticar o desenvolvimento do sujeito, sem mediar essa relação.

A seguir apresento um quadro com o resumo das características marcantes da análise, distinguindo aspectos que remetem à visão bancária de avaliação e aspectos que remetem à avaliação centrada no aluno:

Aspectos que remetem à avaliação bancária	Aspectos que remetem à avaliação centrada no aluno
<ul style="list-style-type: none"> - classificação de resultados por legenda: sim, não, em desenvolvimento, apenas com auxílio; - critérios apenas com apresentação de premissas; - cópia de palavras; - julgamento de valor: relaciona-se bem, integrou muito bem; - papel do professor: detentor de conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - sujeito oculto (aluno); mostrando a pouca importância dos participantes possíveis na interação; - brinca simbolicamente; - fase da linguagem escrita; - fase da linguagem plástica; - comportamento individual do sujeito; - papel do professor: acompanhar, diagnosticar o desenvolvimento do sujeito, proporcionar um ambiente que estimule o desenvolvimento do aluno.

Quadro 26: Aspectos que remetem a tipos de avaliação: bancária e centrada no aluno.



4.2. Relatório de Apoio Pedagógico Avaliativo (RAPA)

O RAPA foi elaborado dentro da proposta de avaliação mediadora, visando a proporcionar: a compreensão do processo de ensino-aprendizagem, os momentos de mediação do processo, a possibilidade de diálogo e compreensão dos familiares dos alunos sobre avaliação.

Para dar continuidade à resposta para a pergunta de pesquisa: - **Quais os sentidos e significados de ensino-aprendizagem revelados nos relatórios FIA e RAPA ?**, irei analisar o relatório RAPA como um tipo de avaliação mediadora sob os seguintes aspectos:

- a) O uso da argumentação no relatório de avaliação
- b) A argumentação e o trabalho na ZPD
- c) A argumentação na expansão da atividade de ensino-aprendizagem
- d) Argumentação e o uso de instrumentos
- e) Argumentação e comunicação
- f) Avaliação da criança sobre a aula.

Durante a elaboração do relatório RAPA deparei-me com a necessidade de estabelecer critérios para avaliar os alunos. Logo, reconheci que a linguagem argumentativa ajudava-me a dialogar com as observações registradas em sala de aula na composição dos relatos. Dessa forma, com critérios e registros em mãos, percebemos (a professora - orientadora Dr^a. Fernanda Liberali e eu), que faltava uma legenda para organizar e exemplificar cada registro, por conta dos interlocutores envolvidos (em especial, os familiares dos alunos). Então, para auxiliar na compreensão da avaliação, elaborei a seguinte legenda, que apresento no quadro abaixo:

LEGENDA	
COM AUXÍLIO DO OUTRO:	
COM AUTONOMIA:	

O objetivo desta legenda é sistematizar como a criança está se desenvolvendo a partir dos critérios de avaliação estabelecidos, os quais estão de acordo com os objetivos pedagógicos, trabalhados pela faixa etária em análise: 4 anos.

Quadro 27: Legenda do relatório RAPA.

Pela perspectiva de avaliação mediadora, essa legenda indica se o aluno necessita ou não do auxílio do outro para atingir os critérios avaliativos, com base no conceito de Zona Proximal de Desenvolvimento (Vygotsky, 1933). A implicação prática desse conceito consiste na relação do ser humano com outros sujeitos para que a aprendizagem ocorra. Nesse sentido, a aprendizagem proporciona o desenvolvimento humano, possibilitando também novas aprendizagens em um contexto interativo, que se dá na atividade de ensino-aprendizagem.

O desenho dos três bonecos é uma representação simbólica de como a criança atingiu determinado critério avaliativo, ou seja, ele funciona como operador argumentativo, pois reforça simbolicamente todos os argumentos utilizados pela professora para avaliar determinada situação.

Os critérios de avaliação do RAPA são analisados como conteúdo temático ou referente (Bronckart, 1997). Segundo o autor, o conteúdo temático ou referente de um texto é definido como o conjunto de informações apresentadas, pela língua natural. Trata-se de uma organização de conhecimentos construídas pelo agente-produtor mobilizados em um texto. No RAPA eles são apresentados da seguinte forma:

1- Linguagem Oral e Escrita	<p>A) Participação na roda da conversa expressando sua opinião e vivências.</p> <p>B) Representação da fala oral em seus registros (como desenho, pintura, modelagem, etc.).</p> <p>- Utilização de elementos da linguagem escrita como letras e números em seus desenhos.</p> <p>- Percepção de que pode realizar registros (desenhos, pinturas, modelagens), para outras pessoas (pais, irmãos, colegas de classe, professor, etc.). Ou seja, percepção do outro como interlocutor.</p> <p>C) Interpretação de histórias, textos, figuras, envolvendo a “leitura de mundo”.</p>
2- Matemática	<p>A) Utilização da contagem oral em diversas ocasiões, como contar brinquedos, materiais, etc.</p> <p>-Resolução de situações-problema, envolvendo a divisão e contagem de objetos.</p> <p>B) Noção espaço-temporal (ontem, hoje, amanhã, aqui, lá).</p>
3- Natureza e Sociedade	<p>A) Organização e conservação de seus materiais e dos espaços coletivos.</p> <p>B) Relação com os cuidados que se deve ter com a natureza fora do ambiente da sala de aula.</p>
4- Movimento	<p>A) Participação em jogos e brincadeiras.</p> <p>B) Respeito às regras dos jogos no sentido de aprender a competir, colaborar uns com os outros.</p>
5- Música	<p>A) Acompanhamento rítmico e motor durante as músicas.</p> <p>- Expressão e comunicação através da música</p>
6- Artes Visuais	<p>A) Reconhecimento ou distinção de suas produções artísticas.</p> <p>- Interpretação de obras de artes</p>
7- Formação pessoal e social	<p>A) Relacionamento e integração com outras crianças, professores e funcionários da escola.</p> <p>B) Valorização pessoal.</p> <p>C) Auto-avaliação da criança sobre suas produções, pelos registros do caderno, pasta de atividades.</p>

Quadro 28: Critérios para avaliação dos alunos.

A seguir, utilizo para cada critério (ou conteúdo temático), diferentes dados, de vários alunos, com o objetivo de analisar os aspectos da avaliação mediadora proposto nesta pesquisa.

4.2.1. O uso da argumentação nos relatos de avaliação

Para utilizar a linguagem argumentativa mobilizei recursos lingüísticos com o objetivo de convencer meus interlocutores sobre a avaliação. O ato de convencer se dirige à razão dos fatos por meios de provas objetivas, exemplo do cotidiano de trabalho que envolve raciocínio lógico da situação (Koch, 1984 cf. Perelman, 1970).

Os relatórios foram construídos a partir de observações e registros das aulas a respeito dos alunos, bem como de minhas ações, e materializados pela linguagem argumentativa, como mostra o seguinte quadro.

Matemática

B) Noção espaço-temporal (ontem, hoje, amanhã, aqui, lá).

O Vitor apresenta dificuldades para estabelecer a noção-temporal (PREMISSA). Por exemplo, ele diz que faltou “hoje” por que estava doente, em vez de dizer “ontem” (ARGUMENTO). Sobre essa questão, temos realizado atividades, como o quadro de rotina com os dias da semana, calendário do mês, para que o Vitor e seus colegas percebam as noções de tempo (CONCLUSÃO COM SOLUÇÃO).



Quadro 29: Relatório RAPA, critério 2B.

O relato de avaliação parte de uma constatação de partida ou premissa “O Vitor apresenta dificuldades para estabelecer a noção-temporal”. A partir dessa tese inicial são apresentados argumentos, através de exemplos do cotidiano da sala de aula para reforçar a tese inicial: “Por exemplo, ele diz que faltou “hoje” por que estava doente, em vez de dizer “ontem””.

O marcador “sobre essa questão” indica uma forma de recuperar o argumento anterior para propor uma conclusão com solução, que seriam nesse caso, as intervenções pedagógicas: “Sobre essa questão, temos realizado atividades, como o quadro de rotina com os dias da semana, calendário do mês”.

O uso do “como” introduz as situações em que há atividades relacionadas com a noção-temporal. A apresentação desses exemplos tem como objetivo proporcionar a compreensão do leitor sobre o cotidiano da sala de aula e as situações concretas de ensino-aprendizagem.

Para concluir a seqüência, usa-se o operador “para que” com a função de explicar e sustentar o enunciado anterior. A conclusão refere-se a “*Vitor e seus colegas*”, indicando que essa dificuldade não é só dele, mas de outros também. O fato de citar “*os colegas*”, e o emprego do verbo “percebam” na 3ª pessoa do plural reforça a idéia de convencimento, pois significa que há outros alunos com a mesma dificuldade. Isso também mostra aos familiares que essa dificuldade não é exclusiva de uma determinada criança.

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem, esse relatório mostra que a professora procura criar instrumentos como o *quadro de rotina com os dias da semana, calendário do mês*, para que o aluno aprenda a noção-temporal ainda não interiorizada. Também revela que essa não é uma dificuldade individual, partindo para uma observação geral da classe.

Para argumentar é necessário que o professor apresente pontos de partida pertinentes à aprendizagem, estabelecendo relações com exemplos do cotidiano ocorridos em sala de aula. Quem argumenta tem sempre a intenção de convencer seus destinatários e validar a avaliação faz. Nesse sentido, verifica-se que a argumentação permeia todo o relatório.

A seguir, apresento como a argumentação aparece nos itens que escolhi para abordar a avaliação mediadora.

4.2.1.1. A argumentação e o trabalho na Zona Proximal de Desenvolvimento

A argumentação no RAPA também permitiu verificar como o processo de construção do conhecimento foi desenvolvido e como se deu o trabalho na ZPD. A análise da Zona Proximal de Desenvolvimento no RAPA é fundamental, no tipo de avaliação mediadora, pois mostra de fato a aprendizagem-desenvolvimento da criança levando em conta as mediações estabelecidas nesse grupo.

Os trechos a seguir são análises de intervenções pedagógicas, a partir da Zona Proximal de Desenvolvimento.

Exemplo 1: Aspecto desenvolvido com auxílio do outro

Linguagem Oral e Escrita

B) Representação da fala oral em seus registros (como desenho, pintura, modelagem, etc.)

- **Utilização de elementos da linguagem escrita como letras e números em seus desenhos.**

- **Percepção de que pode realizar registros (desenhos, pinturas, modelagens), para outras pessoas (pais, irmãos, colegas de classe, professor, etc.). Ou seja, percepção do outro como interlocutor.** ¹⁶

No momento, o Marcos não utiliza letras em seus registros (ARGUMENTO 1). Entretanto ele realiza seus desenhos nomeando-os, ou seja, ele aponta para os registros e diz que desenhou pipa, bola, pessoas, etc (CONTRA-ARGUMENTO). Desta forma estamos realizando atividades envolvendo a escrita e o reconhecimento do nome, através do uso de crachás e brincadeiras com o nome, para que o Marcos perceba as letras e sua função comunicativa (CONCLUSÃO COM SOLUÇÃO 1).

Ele realiza seus registros para si mesmo (ARGUMENTO 2), sem a intenção de comunicar, para outras pessoas (colegas, professora, pais), seus registros (ARGUMENTO 3). Sobre esse assunto, estamos realizando atividades que envolvem a explicação dos desenhos para a professora e outros colegas (CONCLUSÃO COM SOLUÇÃO 2).



Quadro 30: Relatório RAPA, critério 1B.

O uso da marca temporal “no momento” indica uma situação que ocorre no presente, possível de ser modificada. Essa marca no início do relatório modaliza a informação de que o aluno, no momento da avaliação, não utiliza letras em seus registros, (conforme o critério estabelecido). Esse caráter momentâneo do relatório da professora demonstra sua visão de ensino-aprendizagem como processo contínuo, possível de mudança e transformação durante a trajetória escolar da criança.

¹⁶ Segundo Smolka (1988), a alfabetização é um processo discursivo que envolve o discurso interior enquanto atividade e elaboração individual, constituídas pelo trabalho gestual e simbólico. Envolve, também, na explicitação das idéias por escrito para o outro, a presença dos interlocutores.

O operador “entretanto” introduz um contra-argumento, apontando, nesse caso, o nível de desenvolvimento real do aluno, aquilo que ele é capaz de realizar sem ajuda do outro. Para isso, a professora fornece exemplos de como o aluno nomeia seus registros: “*ele aponta para os registros e diz que desenhou pipa, bola, pessoas, etc.*”, procurando convencer seus interlocutores. A partir do conhecimento do desenvolvimento real do aluno, a professora cria estratégias pedagógicas para que o aluno avance na aprendizagem. Em seu relatório, ela apresenta procedimentos utilizados na sala de aula e cita exemplos de atividade: “*estamos realizando atividades envolvendo a escrita e o reconhecimento do nome, através do uso de crachás e brincadeiras com o nome*”. Em seguida, o uso do “para que” indica explicação do trabalho que tem sido realizado, a partir da dificuldade do aluno: “*para que o Marcos perceba as letras e sua função comunicativa*”. Caracteriza, também, o objeto que move essa atividade, nesse caso, o objeto é a *Utilização de elementos da linguagem escrita como letras e números em seus desenhos*.

O argumento 2 indica a avaliação do critério b: “*Ele realiza seus registros para si mesmo*”. Em seguida a professora apresenta os motivos que a levam a constatar que o aluno não percebe o outro como seu interlocutor, utilizando o próprio critério de avaliação e indicando uma meta (ARGUMENTO 3). A avaliação é retomada pelo uso do operador “sobre essa questão” no sentido de mostrar as atividades didáticas que estão sendo desenvolvidas em sala de aula para que o aluno avance na aprendizagem.

As conclusões com solução 1 e 2, lingüisticamente apresentadas, indicam as intervenções realizadas para expandir a Zona Proximal de Desenvolvimento do Marcos e a interação ocorrida entre ele e os outros alunos, representadas pelo uso da forma verbal “estamos realizando”, nas duas situações. Essa relação é movida pela presença de um mediador; no caso, a professora cria as tarefas e procura estabelecer com os demais alunos a aprendizagem.

Exemplo 2: Aspecto desenvolvido com auxílio do outro

Linguagem Oral e Escrita

A) Participação na roda da conversa expressando sua opinião e vivências

O Marcos apresenta timidez para conversar perante o grupo ou roda da conversa (ARGUMENTO). Temos realizado atividades como: explicar o desenho que fez para o colega em pequenos grupos de 4 e 5 crianças, exercícios envolvendo a expressão corporal por meio da música, para que ele possa se expressar com mais segurança perante um número maior de crianças (CONCLUSÃO COM SOLUÇÃO).




Quadro 31: Relatório RAPA, critério 1A.

O seguinte argumento: “*O Marcos apresenta timidez para conversar perante o grupo ou roda da conversa*”, possui marca de pressuposição pelo uso do verbo “apresenta”. Esse tipo de marca é definido por Koch (1984) como conteúdo que fica às margens da discussão. Assim o verbo “apresenta” indica mudança ou permanência de estado, o que revela a pressuposição de que o aluno é tímido e que tal timidez pode ser trabalhada. Ou seja, essa é uma constatação de desenvolvimento real da criança, observada pela professora naquele momento da interação.

O verbo na 1ª pessoa do plural “temos” indica que as intervenções são realizadas pela professora e demais colegas de classe. Esta seria uma marca da mediação estabelecida entre professor-aluno-colegas. Assim, nessa perspectiva, construir conhecimento é uma ação colaborativa e partilhada pelos sujeitos envolvidos na atividade “roda de conversa”.

O uso do “como” anuncia exemplos de procedimentos que estão sendo realizados para o aluno participar das conversas e expressar suas opiniões perante o grupo. Tais exemplos indicam a ZPD e servem para o professor organizar tarefas e situações que promovam aprendizagens e desenvolvimento infantil. O uso do “para que” exerce a função de explicação sobre as intervenções realizadas, como “*explicar o desenho que fez para o colega em pequenos grupos de 4 e 5 crianças, exercícios envolvendo a expressão corporal por meio da música*”. Esses exemplos de intervenção orientam para uma conclusão com solução provável. Na avaliação, isso indica o objetivo a ser alcançado.

O símbolo  representa que o Marcos necessita do auxílio do outro para atingir o critério avaliativo de participação na roda da conversa. Dentro dos pressupostos de Zona Proximal de Desenvolvimento, entende-se que aquilo que o aluno faz com auxílio do outro hoje, amanhã será capaz de fazer sozinho (Vygotsky, 1934). A tarefa roda da conversa torna-se uma das estratégias utilizadas em sala de aula, que procura promover a mediação do outro na e pela linguagem. Outras tarefas coletivas, com auxílio de outro (professor, colegas), também ocupam papel importante na aprendizagem das crianças, promovendo mediações na ZPD, pelo fato de propiciarem situações que causam conflitos e desafios, os quais são previsíveis em função da diversidade de experiências vividas por cada sujeito envolvido na interação.

Exemplo 3: Aspecto desenvolvido com autonomia

Linguagem Oral e Escrita

B) Representação da fala oral em seus registros (como desenho, pintura, modelagem, etc.)

- **Utilização de elementos da linguagem escrita como letras e números em seus desenhos.**
- **Percepção de que pode realizar registros (desenhos, pinturas, modelagens), para outras pessoas (pais, irmãos, colegas de classe, professor, etc.). Ou seja, percepção do outro como interlocutor.**

O Luan costuma registrar nas suas produções a fala oral (PREMISSA 1), por exemplo, depois de assistir a peça de teatro Os Três Porquinhos, a professora pediu para que as crianças registrassem alguma parte da peça. O Luan ao mesmo tempo contava e desenhava, para os colegas, a cena do lobo assoprando a casa do último porquinho sem conseguir derrubar. No final da aula, ele pediu o desenho para levar para casa e mostrar à sua mãe como tinha sido a peça de teatro (ARGUMENTO 1). Em seus desenhos, o Luan costuma escrever algumas letras e números (PREMISSA 2), tentando nomear pela escrita algumas figuras desenhadas por ele, por exemplo, quando desenha uma casa, ele utiliza letras para comunicar que desenhou uma casa (ARGUMENTO 2).



Quadro 32: Relatório RAPA, critério 1B.

As premissas 1 e 2 introduzem a apresentação de argumentos, identificados pelo uso de exemplos, nesse caso, eles reforçam a premissa (ou tese) com intenção de persuasão, (convencer o outro: familiares dos alunos, professor da série seguinte, coordenador pedagógico etc.) em relação à avaliação que se faz do aluno. As demarcações temporais “depois, no final da aula” orientam o leitor a situar-se no tempo em que ocorreu o ensino-aprendizagem.


As incidências de exemplos reforçam a apresentação dos argumentos:

...como por exemplo, depois de assistir a peça de teatro Os Três Porquinhos, a professora pediu para que as crianças registrassem alguma parte da cena da peça.

...por exemplo, quando desenha uma casa, ele utiliza letras para comunicar que desenhou uma casa

Nesse trecho são apresentadas as situações em que o aluno realiza a produção oral e escrita: “...O Luan ao mesmo tempo contava e desenhava, para os colegas, a cena do lobo assoprando a casa do último porquinho sem conseguir derrubar...”. Nesse relatório, a professora explicita que utiliza o recurso da história infantil “Os Três Porquinhos” para trabalhar com os seus alunos produção oral e escrita porque a história envolve a criança na representação da realidade, pela brincadeira do faz - de - conta, e ela se faz presente também nos desenhos e registros das crianças (Vygotsky, 1930/1998).


Em outro trecho: “...o Luan costuma escrever algumas letras e números, tentando nomear algumas figuras desenhadas por ele...”, a criança percebe que pode representar a linguagem oral graficamente (letras, números) para designar algum objeto ou situação, o que pressupõe que a criança atingiu com autonomia o critério de avaliação: *Utilização de elementos da linguagem escrita como letras e números em seus desenhos*. A partir dessa constatação, poderão ser realizadas outras tarefas visando a outras aprendizagens como a escrita do nome.

O símbolo  indica que Luan possui autonomia para perceber que a linguagem oral pode ser representada pela escrita. Quando a criança é capaz de realizar determinada tarefa sozinha, significa o amadurecimento das funções psicológicas para isso (Vygotsky 1930/1998). A partir dessa constatação, na avaliação, o professor poderá organizar tarefas para que outras aprendizagens ocorram, como a escrita de seu nome.

4.2.1.2. A argumentação na Expansão da atividade de ensino-aprendizagem

A heterogeneidade de alunos e a diversidade cultural se fazem presentes na sala de aula, fisicamente pelas raças, traços culturais; e discursivamente pelos conhecimentos e experiências que cada aluno traz para a escola. Assim, durante as aulas planejadas pelo professor, pode ocorrer a expansão de outras atividades que não constavam nos planos, ocorrendo o desdobramento do objeto, ou seja, ele pode abordar um mesmo conteúdo ano após ano, mas as estratégias usadas e a interação dos alunos sobre aquele assunto nunca será o mesmo.

No caso a seguir, em uma determinada atividade como roda de história sobre a vida rural, contada pelo professor e dialogada com as crianças, surgem interpretações e outros interesses sobre o conteúdo abordado, caracterizando uma outra atividade, pelo desdobramento do objeto (da interpretação da história “Vida na Roça”, para o estudo: de onde vem o leite?). Desta forma, uma atividade pode ser planejada pelo professor ou grupo de professores, mas no decorrer da interação, esta pode ser transformada. Isso evidencia que o processo de ensino-aprendizagem, não é algo linear, mas um processo em constante movimentação, alimentado pela cultura e história dos sujeitos envolvidos. Vejamos o seguinte quadro:

<p>Linguagem Oral e Escrita</p> <p>c) Interpretação de histórias, textos, figuras, envolvendo a “leitura de mundo”.</p> <p>No semestre passado, a Camila na roda da história tinha dificuldades em interpretá-las (PREMISSA A), dizendo que “não sabia” (ARGUMENTO A1). Nesse semestre, ela participa da roda da história e realiza seus comentários (PREMISSA B), por exemplo, na história “Vida na Roça”, pedi para que as crianças dissessem a partir da imagem do livro, por que o bezerro fugia do pasto onde estava a vaca. A Camila comentou que achava que o bezerro estava fugindo porque não queria “mamar” na vaca (ARGUMENTO 1B). A partir dessa leitura que a Camila realizou sobre as imagens da história, surgiu uma outra discussão para o grupo: de onde vem o leite que bebemos? (ARGUMENTO 2B). E assim discutimos a história e o assunto levantado pela Camila. (CONCLUSÃO)</p> 

Quadro 33: Relatório RAPA, critério 1C.

Nesse trecho há dois marcadores temporais: “No semestre passado”, “Nesse semestre”. O primeiro pressupõe uma situação que ocorreu no passado, o segundo marca o momento presente. Isso mostra a avaliação contínua do processo de ensino-aprendizagem: a dificuldade da aluna foi detectada no semestre anterior, foi trabalhada e esse fato consta do relatório no semestre em que foi realizada a segunda avaliação, ou seja, a professora apresenta o dado anterior e, em seguida, ressalta o momento presente.

O verbo “tinha” da premissa A encontra-se no passado indicando uma situação que já aconteceu; a partir da premissa B, os verbos estão no presente participa, realiza. Esses marcadores auxiliam o leitor na compreensão do desenvolvimento da aluna, isto é, aluna superou a dificuldade de interpretar oralmente as histórias. Os verbos citados no decorrer do exemplo dão suporte argumentativo à premissa 2: “fugia, estava, comentou, achava, queria, realizou, surgiu”, pois esses verbos estão no passado. Eles representam o resgate da situação ocorrida, através dos registros realizados pela professora durante a aula e sobre a participação da aluna na roda da história. O registro desse momento foi significativo para o professor, pois mostra a interpretação da criança sobre a história. Os argumentos realizados a partir dos exemplos indicam a “leitura” da aluna sobre aquele fato da história, de acordo com sua realidade ou visão de mundo. A leitura do mundo ocorre antes da leitura da palavra, a alfabetização é a criação da expressão escrita desse mundo “lido” pelo sujeito (Freire, 1985).

O operador “a partir de” indica a continuidade do argumento apresentado anteriormente. A interpretação da criança sobre a história: “...*Camila comentou que achava que o bezerro estava fugindo porque não queria “mamar” na vaca*” resultou em outro assunto: de onde vem o leite? Essa questão é de interesse dos alunos, pelo fato de eles terem 4 anos de idade, beberem leite todos os dias, além de ganharem leite da Prefeitura de São Paulo (Programa Leve Leite)¹⁷ todo mês na escola. A leitura que a aluna faz sobre a imagem do contexto da história “Vida na Roça” gerou uma expansão dessa atividade, criada em princípio pelo conflito desencadeado pela Camila e compartilhado pelos alunos (de onde vem o leite?).

¹⁷ O Programa leve leite foi implantado no ano de 1995, em todas as escolas municipais de São Paulo. Trata-se de um programa assistencialista, que tem o objetivo de manter as crianças na escola, uma vez que só recebe leite a criança que tiver 90 % de frequência.

O operador “e assim”, na última frase, indica a conclusão dos argumentos apresentados, o desfecho do relato avaliativo e a continuação da atividade, enquanto que o uso do verbo “discutimos” na 1ª pessoa do plural indica o envolvimento de outros colegas na atividade, além da aluna.


Para Engeström (1999) a expansão da atividade ocorre motivada pelas contradições, desvios de assunto, quando seus participantes começam a questionar e se afastar do objeto de determinada atividade, reconstruindo um outro objeto a partir do anterior, provocando, com isso, novas regras, nova divisão de trabalho e novos instrumentos.

No relatório argumentativo, a professora utiliza como exemplo a expansão (ou desdobramento) de determinada atividade e suas implicações, para mostrar os avanços que a criança teve em relação ao semestre anterior e ao critério de avaliação sobre “Interpretação de histórias, textos, figuras, envolvendo a leitura de mundo”. Desta forma, a avaliação parece estar voltada para o processo de ensino-aprendizagem, indicando um dos aspectos que remetem à visão de avaliação mediadora.

4.2.1.3. Argumentação e o uso de instrumentos

Pela abordagem sócio-histórico-cultural a relação do ser humano com o mundo, assim como a educação, não é uma relação direta entre sujeito-objeto, ou professor-aluno, essa relação é mediada por instrumentos (Vygotsky, 1930, 1934). Na educação, a mediação acontece nas diversas situações de aprendizagem seja pelo uso de signos (linguagem, recursos mnemônicos) que dirigem as ações psicológicas do ser humano, seja pelo uso de instrumentos materiais (cartazes sobre o conteúdo da aula, jogos), recursos materiais utilizados pelo ser humano para alcançar um objetivo. Diferentemente dos animais, o ser humano transforma o instrumento para outras situações, a preserva para utilizar no futuro e modifica seu modo de vida, pelo fato de planejar ações. A seguir, apresento exemplos de mediação:

Exemplo 1:

<p>Matemática</p> <p>- Utilização da contagem oral em diversas ocasiões, como contar brinquedos, materiais, etc.</p> <p>a) Resolução de situações-problema, envolvendo a divisão e contagem de objetos.</p> <p>O André estabelece noções de quantidade (PREMISSA), identificando, por exemplo, quem tem mais ou menos brinquedos. (ARGUMENTO) No entanto, não utiliza a contagem oral para resolução de situações-problema, como dividir materiais.(CONTRA-ARGUMENTO) Desta forma temos realizado algumas atividades, como a parlenda da galinha do vizinho, contagem e divisão de lápis de cor entre os colegas, o registro da idade de cada criança etc. (CONCLUSÃO COM SOLUSÃO)</p> 
--

Quadro 34: Relatório RAPA, critério 2A.

A partir da premissa e da apresentação de argumentos “O André estabelece noções de quantidade, identificando, por exemplo, quem tem mais ou menos brinquedo”, parece ser constatado o nível de desenvolvimento real (Vygotsky, 1930/1998), aquilo que o aluno sabe fazer sem o auxílio do outro. O operador argumentativo “no entanto”, contrapõe a idéia anterior, como discute Koch (1984), ao explicar que o locutor introduz um argumento para uma conclusão, logo em seguida opõe-lhe um argumento decisivo, para uma conclusão contrária. No relatório, isso significa que o aluno apresenta noções de quantidade, mas ainda não atingiu a contagem oral dos objetos.

Em seguida, o operador “desta forma” introduz uma explicação do trabalho que vem sendo realizado: são apresentados os procedimentos pedagógicos (ou momentos de mediação) que visam que o aluno utilize a contagem oral em situações do cotidiano.

O uso de situações concretas planejadas pelo professor – *contagem de brinquedos, registros da idade, parlenda conhecida pelas crianças etc.* – proporcionam dois momentos de mediação: a utilização de signos externos (situações envolvendo a contagem de números) para ensinar (como elemento mediador) à criança, a partir da noção de quantidade, o sentido dos números; e a interação com outros sujeitos durante o conteúdo abordado.

O uso do verbo na 1ª pessoa do plural “temos realizado” indica as experiências interpessoais promovidas na atividade, sendo imprescindível para a aprendizagem, pois é nessa relação que o uso dos números, também, farão sentido ao André. Vejamos o próximo exemplo.

Exemplo 2:

Movimento

B) Respeito às regras dos jogos no sentido de aprender a competir, colaborar uns com os outros.

A Viviane costuma comandar as crianças nos jogos e brincadeiras (PREMISSA), por exemplo, no jogo bola ao cesto, ela decide quem vai jogar no seu time, o jeito das crianças jogarem a bola e quando as crianças não aceitam a sua vontade, a Viviane diz não querer brincar mais (ARGUMENTO 1). Essas atitudes dificultam o seu relacionamento com outros colegas, pois eles acabam se distanciando dela para brincar (CONCLUSÃO).

Tenho conversado com a Viviane sobre essa questão: ouvir a opinião do colega e se colocar um pouco no lugar do outro ao ser “comandado”. E temos realizado também algumas atividades como gincanas, construção de regras dos jogos em grupo, para que ela possa colaborar com os colegas invés de comandar (CONCLUSÃO COM SOLUÇÃO).



Quadro 35: Relatório RAPA, critério 4B.

Nesse quadro, a professora utiliza exemplos como argumentos para mostrar de que modo a aluna se relaciona com o grupo de alunos nos jogos e brincadeiras: “no jogo bola ao cesto, ela decide quem vai jogar no seu time, o jeito das crianças jogarem a bola e quando as crianças não aceitam a sua vontade, a Viviane diz não querer brincar mais”. Esses registros orientam a professora a refletir sobre o assunto: “Essas atitudes dificultam o seu relacionamento com outros colegas, pois eles acabam se distanciando dela para brincar” e proporciona momentos de mediação pelo uso da linguagem: “Tenho conversado com a Viviane sobre essa questão: ouvir a opinião do colega e se colocar um pouco no lugar do outro ao ser “comandado””.

Esse tipo de mediação é pautado na concepção de que o uso da linguagem proporciona reflexão sobre a realidade (por que comandar o colega?): discutir o sentido de se colocar no lugar do outro é proporcionar ao aluno a tomada de

consciência da própria ação, reconhecendo o lugar do colega. Por fim, a professora organiza tarefas (gincanas, construção de regras dos jogos em grupo) que servirão como instrumentos mediadores para proporcionar experiências práticas de colaboração entre as crianças.

Todos os exemplos abordados sobre as intervenções ocorridas durante as aulas apontam para aspectos da avaliação mediadora, em que a interação entre os sujeitos é importante para propiciar a aprendizagem. No caso da avaliação, a argumentação contribuiu para regular e acompanhar como ocorre a aprendizagem-desenvolvimento da criança à luz de determinados critérios de avaliação.

4.2.1.4. Argumentação e comunicação

A avaliação como instrumento de comunicação entre professor–aluno, aluno–aluno, professor-aluno-familiares é discutida por alguns autores como Bonniol e Vial (2001), Quinquer (2003), Álvarez Méndez (2002), que acreditam que essa comunicação favorece a construção de conhecimentos por quem é avaliado. No caso do relatório de avaliação na Educação Infantil, os interlocutores imediatos são os familiares dos alunos, uma vez que eles são os principais interessados em conhecer o desenvolvimento da criança na escola.

Nos registros dos relatórios, houve momentos em que senti a necessidade de escrever aos familiares dos alunos (ou meus interlocutores), orientações sobre determinadas situações que vão além da sala de aula, como a organização e preservação de materiais, relacionamento social, incentivo à leitura. Essas orientações fazem parte da concepção de que a escola não trabalha sozinha na educação dos sujeitos, mas junto com a família e a sociedade (Gadotti e Romão, 1997). A seguir, mostro um excerto de um relatório.

Natureza e Sociedade

A) Organização e conservação de seus materiais e dos espaços coletivos

O Luan apresenta dificuldade na organização de seus materiais (PREMISSA), ele costuma deixar a blusa do uniforme espalhada no chão, a professora e os colegas precisam pedir a ele para guardar seus pertences (ARGUMENTOS). A família poderia contribuir para essa questão solicitando ajuda do Luan nas tarefas simples da casa, como dobrar roupa, guardar brinquedos, colocar algum objeto no lugar etc (CONCLUSÃO COM SOLUÇÃO).



Quadro 36: Relatório RAPA, critério 3A.

A última sentença composta por conclusão precedida com solução apresenta uma mensagem para os familiares do aluno. Nesse caso, o verbo “poderia” encontra-se no futuro do pretérito e funciona como modalizador da sentença, ou seja, como uma orientação aos familiares e não uma “intimação” sobre o agir da criança. As modalizações têm a finalidade de traduzir comentários ou avaliações de maneira discreta sobre determinado conteúdo ou assunto (Bronckart, 1997/2003). Foram utilizados como argumentos, exemplos do cotidiano: “...*solicitando ajuda do Luan nas tarefas simples da casa, como dobrar roupa, guardar brinquedos, colocar algum objeto no lugar etc.*”, para orientar os familiares sobre essa dificuldade percebida na escola que poderá, ou não, ser trabalhada pelos familiares, de acordo com seus hábitos, costumes. A seguir, apresento outro excerto.

Linguagem Oral e Escrita

C) Interpretação de histórias, textos, figuras, envolvendo a “leitura de mundo”.

Tanto na roda da história como no manuseio de livros, a Daniela costuma nomear as figuras, apontando - as e dizendo, por exemplo, esse é o cachorro, esse é o gato, etc, sem interpretar os acontecimentos da história (ARGUMENTOS). Temos realizado atividades como “leitura de histórias” em grupo, um colega conta história para o outro, procuro realizar também a leitura da história junto com a Daniela, ajudando-a “interpretar” as figuras, e perguntando: “o quê aconteceu nessa parte? E depois? Por quê?”. A família também pode contribuir para essa questão, contando histórias para a Daniela ou até pedindo para ela falar, explicar, as atividades realizadas na escola (CONCLUSÃO COM SOLUÇÃO).



Quadro 37: Relatório RAPA, critério 1C.

O marcador “também” sugere que o trabalho realizado na sala de aula não é exclusividade da escola, podendo ser compartilhado com a família da criança. Ao sugerir essas orientações, a professora pôde ter considerado o contexto da criança, como o fato dos familiares serem alfabetizados, interesse na educação escolar da aluna, e participação nas reuniões. O emprego do “pode contribuir” funciona como modalizador da sentença, para os familiares não se sentirem intimidados com a orientação.

O relatório de avaliação ocupa o papel de mediar a relação entre família-escola, pois comunica aos familiares a aprendizagem-desenvolvimento da criança no contexto escolar, indicando em certos casos orientações aos familiares. Essa ação procura também abrir espaço para que os familiares possam opinar, questionar sobre a avaliação. Nesse sentido, a linguagem do relatório precisa estar acessível ao seu entendimento, deve ser apresentado em um ambiente educacional propício para que eles possam não só compreender os critérios de avaliação, mas também expressar suas considerações sobre eles. Essas ações remetem aos pressupostos de avaliação mediadora.

Após a entrega do relatório RAPA, fiz alguns questionamentos aos familiares sobre os relatórios, com a intenção de proporcionar um espaço para que eles dissessem suas opiniões sobre o instrumento. Um trecho dessa conversa é apresentado a seguir:

<p>Professora-pesquisadora: - De acordo com a opinião de vocês, gostaria que vocês comentassem sobre os dois relatórios.</p> <p>G. (mãe de aluno): O primeiro foi bom sim ou não já o segundo explica mais em detalhes o que aconteceu o que deixou de acontecer o que aprendeu o que deixou de aprender o que ela fez ou não. O segundo foi mais explicativo deu pra entender melhor.</p> <p>MJ. (mãe de aluno): O primeiro está assim por cima não dá pra explicar o que a criança falou né inclusive nesse segundo tinha a interpretação dela da estátua da liberdade eu adorei</p>
--

Quadro 38: Conversa com os familiares dos alunos.

Com esse questionamento, pude abrir espaço para que alguns familiares das crianças falassem sobre os dois tipos de relatório. Para isso, fiz uma pergunta ampla, para não induzir suas respostas.

Considero que além de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem da minha sala de aula, pude proporcionar aos familiares dos meus alunos, a compreensão da aprendizagem-desenvolvimento de suas crianças, nesta etapa da Educação Infantil. Mais do que mil palavras, o que me deixou extremamente sensibilizada foi o retorno desses familiares, durante a leitura dos relatos; seus olhares, risos, lágrimas, gestos, enfim todos esses indícios serviram para mostrar a mim, enquanto profissional, o quanto os familiares podem se envolver e participar da avaliação de suas crianças, independente da classe social, isso porque, de fato eles “enxergaram” as crianças nos relatórios.

4.2.2. Avaliação da criança sobre a aula

Dentro da proposta de avaliação mediadora, a pesquisadora Fidalgo (2002) considera a auto-avaliação como parte do processo de ensino-aprendizagem, não como evento isolado. Segundo a autora, ela pode ser um instrumento capaz de promover a constituição crítica do sujeito, desde que a auto-avaliação possibilite ao aluno descrever, argumentar, justificar o seu ponto de vista e que tenha nesse instrumento oportunidade de aprendizagem. Para a pesquisadora, a auto-avaliação ainda serve como valioso *feedback* sobre o ensino, sendo esta a melhor forma de conhecer o que os alunos realmente aprenderam.

Nessa perspectiva, minha intenção era propor uma auto-avaliação das crianças sobre o processo de ensino-aprendizagem, com a idéia de fazer com que elas participassem da tomada de consciência de como obtiveram seus progressos e dissessem o que aprenderam. Entretanto, durante a análise dos dados percebi que houve a avaliação dos meus alunos sobre as minhas aulas. Dessa forma, avalei e fui avaliada pelos alunos.

Para a “auto-avaliação” padronizei duas perguntas:

- 1) O que você achou das suas atividades? Por quê?
- 2) Qual atividade você gostou mais de fazer? Por quê?

A pergunta 1 tem como objetivo o reconhecimento da criança no processo de ensino-aprendizagem, um princípio da auto-avaliação, mas que não se configurou; e a pergunta 2 objetiva a avaliação do aluno sobre o trabalho do professor.

Para analisar o aspecto: avaliação da aula, selecionei dados de dois alunos . A seguir apresento um quadro que sintetiza os elementos do contexto de uma conversa, de acordo com formulação de Kerbrat-Orecchioni (1996).

Aspecto físico	Essa conversa aconteceu no parque da escola, em que a gravação da fala da criança ficava melhor para ouvir do que na sala de aula.
Aspecto social	A escola em que está ocorrendo a conversa é pública, pertence à Prefeitura Municipal de São Paulo.
Quadro temporal	Durante o mês de Novembro, a professora propôs aos alunos que todos os dias desse mês, um grupo de crianças fosse ver suas atividades do caderno no horário de parque, e conversar sobre elas, junto com a professora.
Objetivo	A criança observaria seu caderno de atividades e tentaria se auto-avaliar, percebendo seu processo de aprendizagem, autoria de suas atividades, percebendo-se como sujeito cognoscente, capaz de expressar sua opinião. Estaria ocupando, nessa conversa, o papel ativo no ato de avaliar e não somente sendo avaliada. Outro objetivo construído por essa interação foi que a professora-pesquisadora pôde avaliar também o seu trabalho.

Quadro 39: Elementos do contexto: avaliação da aula.

- Os Participantes

Participam da conversa a professora-pesquisadora e a aluna Gabriele, cujo nome é fictício para garantir o anonimato do participante de pesquisa.

Gabriele: é um dos 35 alunos desta professora-pesquisadora. Ela tem 4 anos de idade, mora com os pais – o pai é gari e a mãe, dona de casa – e três irmãos. A Gabriele é a filha mais nova do casal, sendo que seus pais costumam chamá-la de “princesa”. . No início do ano a Gabriele conversava pouco, não apresentava autonomia para ir ao banheiro sozinha, para chamar os colegas para brincar. Entretanto, no final do ano, a Gabriele diz com quem quer brincar, escolhe as atividades que deseja fazer, cria brincadeiras com os colegas. Ela gosta muito de

brincar de “corre-cotia” e com bonecas.

Transcrição da conversa:

P= Professora

G= Gabriele

P: *o que você achou das suas atividades?*

G: *bonita*

P: *por que bonita?*

G: *porque sim*

P: *mas, por que sim?*

G: *porque, porque, porque mamãe gosta que eu faço a minha lição.*

P: *e você? (tom de voz baixa)*

G: *eu? (balança a cabeça que sim)*

P: *você gosta?*

G: *porque é divertido faze lição*

P: *ah. então, qual é a lição que você mais gostou ?*

G: *dos animais*

P: *dos animais. que animais?*

G: *dos bichinhos (aponta o dedo para atividade do caderno)*

P: *ah. de desenhar a história dos animais. por quê?*

G: *porque é legal, dá pra faze um montão de coisa nela*

P: *um montão de coisa, como assim?*

G: *dá pra faze a casinha, os amiguinhos deles (silêncio)*

P: *que mais?*

G: *mais nada. (coloca as mãos na cintura).*

Quadro 40: Transcrição da conversa entre professora e aluna.

Para garantir a conversação é necessário que os sujeitos compartilhem o mesmo assunto. E a manifestação de conhecimentos sobre um determinado tema pelos interactantes é uma marca de relação horizontal, compartilhada entre os interactantes (Kerbrat-Orecchioni, 1996). Durante a conversa registrada, o tema abordado é compartilhado entre a professora-pesquisadora e a aluna Gabriele.

Exemplo 1:

G: *porque é divertido faze lição*

P: *ah. então, qual é a lição que você mais gostou ?*

G: *dos animais*

P: *dos animais. que animais?*

G: *dos bichinhos (aponta o dedo para atividade do caderno)*

P: *ah. de desenhar a história dos animais. por quê?*

G: *porque é legal, dá pra faze um montão de coisa nela*

Para garantir o compartilhamento do assunto, utilizei o caderno de atividades da aluna de 4 anos de idade: além de possibilitar que ela percebesse seus progressos, avanços e dificuldades, ou avaliasse as atividades, considere que, para a criança, o caderno representaria um material concreto e palpável, para sua lembrança e recordação.

Durante a conversa realizei questionamentos a fim de que a aluna refletisse e avaliasse as suas atividades: “*o que você achou das suas atividades? Por que bonita? Mas porque sim?*” Em algumas situações, como o fato de a aluna citar que “*acha a atividade bonita por que sua mãe gosta*”, demonstrei preocupação com a resposta da aluna, por ela não se perceber nas atividades. Ocorre que o objetivo da auto-avaliação seria justamente que criança se percebesse na atividade, para assim avaliar-se, mas como tal objetivo parecia não estar sendo atingido, logo em seguida questionei sobre ela mesma e a aluna emitiu a seguinte opinião: “*porque é divertido faze lição*”. O fato de a Gabriele achar divertido fazer lição indica primeiramente uma opinião pessoal, ou seja ela se viu no processo de ensino-aprendizagem (ela poderia dizer não sei, é chato, não gosto, é feio). A aluna se refere em seguida à **lição**, proposta pela professora. Assim realizei questionamentos para que a aluna avaliasse também meu trabalho, as atividades que propus aos alunos no decorrer do ano (*ah. então, qual é a lição que você mais gostou ? ah. de desenhar a história dos animais. por quê? um montão de coisa, como assim?*).

A avaliação que a Gabriele fez das atividades mostra-me que o trabalho realizado com animais proporcionaram a ela diversas experiências como: expressão da história pela escrita, criatividade das formas de registro, compreensão da história, relação imaginária com a história através de experiências do cotidiano. Desta forma,

pude avaliar meu trabalho sobre o tema “animais”. A seguir, apresento outro exemplo.

Exemplo 2:

Professora: - O que você achou das suas atividades? Por quê?

Camila : - Achei tudo bonito porque fui eu que fiz tudo.

Professora: - Qual atividade você gostou mais de fazer? Por quê?

Camila: - Eu gostei mais da atividade de carimbar minha mão no caderno com tinta, porque sujou a mão com tinta e eu gosto de tinta.

Quadro 41: Avaliação da aula.

Nesse trecho da avaliação, o verbo “achei” indica a opinião da aluna sobre sua atividade, pressupondo que ela se percebe no processo de ensino-aprendizagem, como sujeito capaz de explicar – já que usa “porque” e efetivamente cita os motivos pelos quais avalia ser bonita a sua atividade.

O uso da 1ª pessoa do passado perfeito pela criança – “eu gostei” – indica que a lembrança *de carimbar a mão no caderno com tinta* lhe foi significativa e, por isso, foi lembrada na avaliação com a seguinte explicação: “*porque sujou a mão com tinta e eu gosto de tinta*”.

Com quatro anos, a criança começa a se perceber no mundo como um sujeito capaz de expressar não só as suas vontades e escolhas, (comer ou não comer, brincar de bola ou de boneca), mas um sujeito capaz de expressar sua opinião de pensar e refletir sobre “porque escolheu”, “porque gosto”. Entretanto a sua opinião parte da atividade e não da sua aprendizagem, ou do que ela aprendeu. Então, não ocorre a auto-avaliação, mas avaliação pessoal da atividade.

Fidalgo (2002) discute que o uso de argumentação oral nas interações com crianças torna-se um fator importante na auto-avaliação, para que o aluno tenha consciência de suas limitações e dificuldades, a fim de tornar-se sujeito crítico.

Concluo, nesta parte da análise, que, embora não tenha constituído a auto-avaliação da aluna no processo de ensino-aprendizagem, houve reconhecimento dela neste processo, já que muitas vezes, a criança está presente na escola por uma

necessidade ou desejo da família, questão destacada no exemplo 1: “*porque, porque, porque mamãe gosta que eu faço a minha lição*” (fala da aluna Gabriele).

O fato de avaliar e ser avaliada se constituiu como prática reflexiva compartilhada, na qual todos acabam se beneficiando pela aprendizagem dessa relação e uma inter-relação de equidade entre professor e aluno.

A seguir, apresento um quadro com o resumo das características marcantes da análise, citando os aspectos que remetem à visão de avaliação mediadora.

Aspectos que remetem à avaliação mediadora
<ul style="list-style-type: none">- a mediação entre alunos-alunos, professor-alunos- critérios com apresentação de argumentos- destaque ao papel interlocutivo na aquisição da língua escrita- comunicação com os familiares pelos relatórios- destaque para o nível de desenvolvimento real e proximal dos alunos- papel do professor é de mediador do processo de ensino-aprendizagem

Quadro 42: Aspectos que remetem à avaliação mediadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O milagre da educação acontece quando vemos um mundo que nunca se havia visto.

Rubem Alves, 2003: 57

Esta seção tem como finalidade apresentar a síntese dos resultados da análise, à luz das teorias escolhidas, para responder a questão proposta nesta pesquisa; e também avaliar a teoria e a metodologia escolhidas para reconhecer a relevância do trabalho, suas limitações e seus possíveis desdobramentos.

Concluo este trabalho como um desafio não só meu, mas da maior parte dos professores da Educação Infantil em busca de avaliar crianças, sem cair na armadilha do juízo de valor, classificação, exclusão. Isso me levou a pesquisar vários instrumentos utilizados na avaliação de crianças como: portfólios, relatórios individuais, relatório global, ficha de avaliação, etc., visando a atingir uma avaliação que realmente acompanhasse o processo de ensino-aprendizagem. Nesse trajeto, descobri que a investigação da linguagem dos relatórios de avaliação poderia contribuir para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem, sendo este meu objeto de pesquisa. Para isso, analisava minha própria prática de elaboração dos registros e, assim, avaliava meus próprios relatórios, verificando qual teoria de ensino-aprendizagem revelava a minha prática avaliativa.

Com o propósito de atingir o objetivo de pesquisa, procurava responder a seguinte macro-questão: **De que forma o relatório de avaliação pode contribuir para a compreensão e transformação do processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil?**

Para respondê-la, procurei analisar a constituição do relatório FIA, os sujeitos envolvidos nessa relação, o envolvimento dos familiares na entrega dos relatórios, assim como seus sentidos e significados de ensino-aprendizagem. Estudando a linguagem do relatório FIA, à luz das teorias já discutidas, a princípio pude observar que faltavam informações sobre o processo de ensino-aprendizagem como a interação da criança com o grupo, conhecimentos prévios, intervenções do professor etc. Sobre essa questão que me incomodava, descobri que poderia utilizar exemplos das aulas, as falas dos alunos, as diversas situações do cotidiano, minhas reflexões enquanto professora, perfazendo assim, a argumentação.

Passei a me questionar sobre a elaboração de um relatório que argumentasse sobre tais aspectos, e que também tivessem critérios definidos. Tudo isso, visando ao alcance dos objetivos educacionais (planejamento de curso), sobre o pano de fundo da intenção pedagógica, que seria proporcionar a avaliação mediadora. Para isso, descobri que tinha de analisar minhas aulas, minhas reuniões com os familiares das crianças, as interações estabelecidas entre criança-criança, professora-criança, no contexto da aprendizagem, e os maiores desafios encontrados, como avaliar e ao mesmo tempo, atuar na ZPD das crianças e como propor intervenções para que isso ocorra. Além disso, como comunicar esse modo de avaliar aos familiares das crianças, de forma que a linguagem lhes fosse acessível. No grupo LACE, do qual faço parte dentro do programa LAEL, discutimos nossas pesquisas pela perspectiva de uma educação cidadã, analisando a linguagem como instrumento de inclusão escolar e social. Esses estudos fortaleceram minha idéia de incluir – pela linguagem dos relatórios – os familiares e as crianças, como seres que interagem com as aprendizagens do outro e com a própria. Fortaleceram também a minha reflexão perante esse contexto, dando indícios de uma avaliação mais inclusiva. Acredito ter respondido a macro-questão de pesquisa.

Nesta pesquisa, atingi a auto-avaliação do meu trabalho, não só pelos registros das minhas próprias aulas, analisando a aprendizagem-desenvolvimento das crianças no decorrer do semestre, mas também pela avaliação dos meus alunos, promovendo um espaço mútuo de avaliação. Em meio a tantas incertezas sobre a auto-avaliação de crianças, de certa forma, tentei fazer com que elas se reconheçam nesse processo, que, por vezes, se torna tão distante delas, pelo fato de serem ainda crianças e, por vezes, não serem consideradas, pelo adulto, como sujeitos aprendentes, que interagem e opinam sobre o mundo em que vivem.

Realizei este estudo em uma escola da periferia de São Paulo, com uma turma de 35 alunos, vindos de diversas realidades, religião, cultura, e também com aluno portador de necessidades especiais, ou seja, uma sala de aula comum como outra qualquer. Todos esses aspectos têm servido como argumentos por parte dos educadores para a não realização de relatório mais detalhado. No entanto, acredito que este estudo sobre a linguagem e as formas de organizar registros e observações dos alunos pode dar pistas de como construir os relatórios. Este trabalho contribui para uma nova visão sobre o processo de avaliar que está

implicado com a formação do professor. No programa LAEL tive a oportunidade de analisar minhas próprias aulas, ações e reconstruí-las, pelo fato de ser este um programa voltado para as questões da linguagem e inclusive para a compreensão da linguagem na formação de professores. Isso resultou em um trabalho constante na minha própria formação, pois ao transformar a linguagem do relatório, transformo a minha prática docente. Foi assim que, neste estudo, o milagre da educação surgiu para mim, com base nas palavras do escritor Rubem Alves: *“o milagre da educação acontece quando vemos um mundo que nunca se havia visto”* (2003:57).

Os relatórios foram construídos ao longo do semestre e não em apenas um dia. Desta forma, é viável alcançar um olhar para todas as crianças, levando em conta a diversidade de uma sala de aula, a necessidade do grupo, a reflexão do professor sobre os registros etc. Acredito que a pesquisa sobre relatórios ainda não terminou: o relatório precisa ser aprimorado, tanto no que diz respeito aos critérios de avaliação, como aos registros. A grande contribuição desta pesquisa para área da Educação seria o estudo da linguagem para compreender e transformar a avaliação: o RAPA deve ser compreendido apenas como uma proposta. Não é uma receita que serve para todos e todas as escolas, mas naquele momento, em 2005, foi o instrumento que pude elaborar buscando atingir meu objetivo como professora-pesquisadora. Acredito que esse instrumento traz inúmeras contribuições para o professor em regência, que tenta realizar uma avaliação contínua de seus alunos, mas ainda não compreende que tipo de linguagem utilizar, com isso se prendendo no julgamento de valor, em sentenças que diagnosticam etapas do desenvolvimento infantil. Esta pesquisa também contribui para os estudos científicos da área, especialmente aqueles que salientam a avaliação contínua em relatórios de Educação Infantil, e que, agora, com este trabalho, têm um resultado de teoria e prática. De algum modo consegui praticar teoria. Mais estudos como este precisam ser realizados a fim de diminuir a distância que há entre as escolas e as Universidades.

No início do projeto de pesquisa, meu objetivo era construir o relatório de avaliação com o grupo de professores; no entanto, quando entrei no LAEL sob orientação da Prof^a. Dr^a. Fernanda Liberali, percebi que esta proposta seria para uma pesquisa de doutorado, pois envolveria um trabalho com a formação dos professores para depois atingir a avaliação e isso levaria um tempo maior. Assim, a

expansão desta pesquisa seria trabalhar a elaboração de relatórios com o grupo de professores. Em minha próxima pesquisa, tenho a intenção de voltar o meu olhar para a formação dos professores, a fim de construir relatórios de avaliação que contemplem as demais faixas da Educação Infantil, de 0 a 6 anos de idade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, J.-M. *Les Textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992.

AFONSO, A. J. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2000.

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

ALVES, R. *Conversas sobre educação*. Campinas: Verus Editora, 2003.

AMIGUES, R. L'enseignement comme travail. In: Bressoux, P. (ed.) *Les strategies de l'enseignant en situation d'interactions*. Note de synthèse pour Cognitive: Programme Ecole et Sciences Cognitives. pp. 243-262, 2002.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. (1929) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

BALLESTER, M. *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BARBOSA, G.C. *A Atividade de avaliar no SARESP*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Ensino de Linguagens (LAEL). PUC-SP, 2005.

BEZERRA, B. Polifonia. In Brait, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, pp. 191-200, 2005.

BONNIOL, J.J.; VIAL, M. *Modelos de avaliação: textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRAIT, B.; Melo, R. de. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: Brait, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, pp. 61-78, 2005.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, vols. I, II, III, 1998.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRONCKART, J.P. (1997) *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2003.

CARRAHER, D. W. *Senso crítico do dia-a-dia das ciências humanas*. São Paulo: Pioneira, 1983.

DANIELS, H. *Vygotsky e a Pedagogia*. São Paulo: Loyola, 2003.

- DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. de. *Psicologia na educação*. São Paulo: Cortez, 2ª ed. 1994.
- DINIZ, A. M. *Avaliação e diálogo: percurso e prática na escola infantil*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002.
- ENGESTRÖM, Y. *Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization*. Journal of Education and Work, vol. 14, nº1, 2001.
- _____. *Perspective on activity theory*. Cambridge University Press, 1999.
- ESTEBAN, M. T. (org.). *Escola, Currículo e Avaliação*. São Paulo: Cortez, 2003.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 18ª ed. 1991.
- FIDALGO, S. S. *A avaliação no ensino-aprendizagem: ferramenta para a formação de agentes críticos*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada e Ensino de Linguagens (LAEL). PUC-SP, 2002.
- FIDALGO, S. S.; LIBERALI, F.C. (org.). *Ação cidadã: por uma formação crítico-inclusiva*. São Paulo: UNIER, 2006.
- FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d' Água, 2ª ed., 1993.
- _____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1985.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ª ed. 1970.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. (Orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Editora Cortez e Instituto Paulo Freire, 2ªed. 1997.
- GODOI, E.G. *Avaliação na Educação Infantil: um encontro com a realidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- _____. *Educação Infantil: Avaliação Escolar Antecipada?* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP, 2000.
- GIROUX, H. *A escola crítica e a política cultural*. São Paulo: Cortez, 1988.
- HOFFMAN, J. *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- _____. *Avaliação: Mito e desafio, uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 1991.
- JOBIM e SOUZA. S. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papirus, 1994.
- JORBA. J.; SANMARTÍ. N. A função pedagógica da avaliação. In Ballester, M. *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, pp.23-43, 2003.
- KEMMIS, S. Action Research. In Husen, T; Postlethwaite, T.N. (Eds.), *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pegamon. 1985.

- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Les interactions verbales*. Vol.I. Paris: Colin, 1996.
- _____. *La conversation*. Paris: Seuil, 1990.
- KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político: Mapeando o Pós - Moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- KISHIMOTO, T. M. *Os jardins da infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 64, p.57-60, 1998.
- KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.
- KOZULIN, A. The concept of activity in Soviet Psychology: Vygotsky, his disciples and critics. *American Psychologist*, 264-274, 1986.
- KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.
- LEONTIEV, A. *Activity, Consciouness and Personality*. 1978, disponível em: <http://www.marxists.org/archive/leontiev.2000.htm>, acesso em 02 jun. 2006.
- _____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: Vygotsky, L.S.; Luria, A.R.; Leontiev, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1998, pp. 59-83.
- LESSA, A.C., LIBERALI, F.C., FIDALGO, S.S., MAGALHÃES, M.C.C. Prefácio: Um livro de ações e suas relações. In Fidalgo.S.S.; Liberali, F. C. (orgs.). *Ação cidadã: por uma formação crítico-inclusiva*. São Paulo: UNIER, 2006.
- LIBERALI, F. C. *Cadeia Criativa: a argumentação na produção de significados compartilhados*. (no prelo).
- _____. As linguagens da reflexão. In Magalhães, M. C. C. *A formação do professor como um profissional reflexivo*. Coleção Lingüística Aplicada. São Paulo: Educ, 2001.
- _____. Developing argumentative process for critical reflection. *Research And Teacher Development Special Joint Issue*, Leuven, v. Jun/2000, pp.62-66.
- _____. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. Tese de Doutorado inédita. Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.
- _____. *O papel do coordenador no processo reflexivo do professor*. Dissertação de Mestrado inédita. Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994.
- LIBERALI, F. C.; LESSA, A.C.; MAGALHÃES, M.C.C. A formação crítica: bases teórico-metodológicas. In Fidalgo.S.S.; Liberali, F. C. (org.). *Ação cidadã: por uma formação crítico-inclusiva*. São Paulo: UNIER, 2006.
- LINCOLN, Y. S.; GUBA, E.G. *Naturalistic Inquiry*. California: Sage Publications. 1985.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1994.

- MACEDO, L. *Ensaio Construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MAGALHÃES, M.C.C. (org.). *A formação do professor como um profissional reflexivo*. São Paulo: EDUC, 2001.
- _____. Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor. In: *Trabalhos de Lingüística Aplicada*. v.23, pp. 71-78. Campinas: UNICAMP/ IEL. 1994.
- MIZUKAMI, M. da G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- MONTEIRO, A. R. *História da educação: do direito de educação ao novo direito a educação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- MORAES, A. L. F. *Avaliação na Educação Infantil: concepções e práticas dos professores dos centros municipais de educação infantil de Goiânia*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás, 2003.
- NAVEGA, S. *Pensamento crítico e argumentação sólida: vença suas batalhas pela força das palavras*. São Paulo: Publicações Inteliwise, 2005.
- NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. (1993) *Lev Vygotsky – Cientista revolucionário*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002.
- OLIVEIRA, M. K. de. *Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 4ª ed., 1997.
- OLIVEIRA, Z. de M. R. de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. (Org.). *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 1995.
- PAZ, S.J.P. *A avaliação na Educação Infantil: análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPED entre 1993 e 2003*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.
- PEREIRA, A.E.C. *Processos avaliativos em classes de pré-escola da rede municipal de Cuiabá: uma análise dos relatórios individuais de avaliação dos alunos*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, 2004.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, pp. 93-114.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- PIAGET, J. *A equilibração das estruturas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- _____. *A formação do símbolo na criança*. São Paulo: Zahar, 1975.

- QUINQUER, D. Modelos e Enfoques sobre Avaliação: O Modelo Comunicativo In Ballester, M. *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, pp.15-21, 2003.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.
- REGO, T.C. *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 15ª ed., 2003.
- ROMÃO, J.E. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez & Instituto Paulo Freire, 1999.
- SACRISTÁN, J. G. A Avaliação no ensino. In Sacristán, J. G.; Pérez Gómez, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. São Paulo: Artmed, 1998.
- SCHÖN, D. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora, 1987.
- SKINNER, B.F. *Ciência e Comportamento humano*. Brasília: Universidade de Brasília/ Funbec, 1967.
- SMOLKA, A.L.B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 11ª ed., 1998.
- SOUZA e SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. In: Machado, A.R (org). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Eduel/Fapesp. pp. 81-104, 2004.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 13º ed., 2004.
- VALVERDE, S. L. *Relatórios de avaliação das EMEIS de São Paulo: uma necessidade ou exigência social*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. (1934) São Paulo: Martins Fontes, 3ª ed.- 1991.
- _____. (1933) Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In M. Cole et al. (orgs.) *A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. (1930-5) *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 6ª ed., 1998.
- _____. (1925) A Consciência como problema da Psicologia do comportamento. In *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VYGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 7ª ed., 2001.
- WATSON, J. *Psychology from the Standpoint of a Behaviorist*. Filadélfia e Londres, G.B: Lippincott, 1919.

ANEXOS

RELATÓRIO FIA

EMEI

FICHA INDIVIDUAL DE AVALIAÇÃO

ALUNO: Marcos

PROF: Cristina

- EST.

LEGENDA: SIM (S) NÃO (N) APENAS COM AUXÍLIO(AP)
EM DESENVOLVIMENTO (ED)

	1º semestre	2º semestre
RELACIONAMENTO SOCIAL		
Relaciona-se bem com os amigos .		
Relaciona-se bem com o professor.		
É independente.		
Irrita-se com facilidade.		
Briga com os colegas.		
Consegue respeitar regras e limites pré- estabelecidos .		
Adota hábitos de auto- cuidado (higiene, alimentação).		
NATUREZA E SOCIEDADE	1º semestre	2º semestre
Interessa-se e demonstra curiosidade pelo mundo social e natural.		
Estabelece algumas relações entre o modo de vida característico de seu grupo social e as de outros grupos.		
LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	1º semestre	2º semestre
Comunica-se oralmente expressando as suas vivências, idéias, sentimentos, e sabe ouvir os amigos.		
Reconhece e identifica seu nome em diversas situações.		
Escreve o próprio nome sem modelo.		
Consegue copiar palavras e frases com modelo.		
Interessa-se em escrever palavras e textos .		
Fase da linguagem escrita.		
LINGUAGEM CORPORAL E MUSICAL	1º semestre	2º semestre
Brinca simbolicamente representando a realidade.		
Entende e respeita as regras dos jogos e brincadeiras.		
Movimenta-se no espaço de forma consciente, dominando os seus movimentos (nos jogos, brincadeiras e danças).		
Tem interesse pelas atividades dirigidas.		
Participa das atividades com música acompanhando com movimentos .		
LINGUAGEM MATEMÁTICA	1º semestre	2º semestre
Reconhece e identifica os numerais trabalhados .		
Relaciona o número à quantidade.		
Realiza contagem oral em diferentes situações.		
Consegue resolver situações – problemas.		
Possui noções de espaço e tempo.		
Consegue traçar a escrita dos números estudados.		
LINGUAGEM PLÁSTICA	1º semestre	2º semestre

Faz desenhos a partir de observações.		
Faz uso de cores variadas.		
Interessa-se por atividades: recorte, colagem, modelagem...		
Cria desenhos a partir das próprias idéias.		
Controla os seus movimentos.		
Fase da linguagem plástica.		
TOTAL DE FALTAS	1ºsemestre:	2ºsemestre:
ASS. DO RESPONSÁVEL		

OBSERVAÇÕES – 1º SEMESTRE

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO

Aluno: Daniela

Prof^a Cristina 1ºE

LEGENDA

COM AUXÍLIO DO OUTRO



COM AUTONOMIA



O objetivo desta legenda é sistematizar como a criança está se desenvolvendo a partir dos critérios de avaliação estabelecidos, os quais estão de acordo com os objetivos pedagógicos, trabalhados pela faixa etária em análise: 4 anos.

Linguagem Oral e Escrita

- Participação na roda da conversa expressando sua opinião e vivências

Na roda da conversa a Daniela fica quieta observando os colegas, sem expressar sua opinião. No entanto, ela participa da roda, quando faço alguma pergunta à ela, ou solicito que ela conte, por exemplo, como foi o seu final de semana. Nas atividades realizadas em grupo, ela conversa com os colegas, expressa as suas vontades em brincar ou não, etc.



- Representação da fala oral em seus registros (como desenho, pintura, modelagem, etc)

a) Utilização de elementos da linguagem escrita como letras e números em seus desenhos.

b) Percepção de que pode realizar registros (desenhos, pinturas, modelagens), para outras pessoas (pais, irmãos, colegas de classe, professor, etc). Ou seja, percepção do outro como interlocutor.

No momento a Daniela não representa a fala oral em seus registros. Assim, temos feito atividades envolvendo o registro de como foi o final de semana, por exemplo, nesse caso, ela desenha alguns traços parecidos com a forma humana e tenta depois, nomeá-los, se é o pai, a mãe, o colega. Depois peço para ela explicar oralmente os acontecimentos, como ir à casa de algum primo, etc, tentando mostrar que ela pode expressar também esses acontecimentos em seus registros.

Nas suas produções, ela utiliza as letras de seu nome A e D, para registrar que aquele desenho lhe pertence. Ela desenha e pinta para si mesma, sem a percepção do outro (professora, colega, mãe, etc).



- Interpretação de histórias, textos, figuras, envolvendo a "leitura de mundo".

Tanto na roda da história como no manuseio de livros, a Daniela costuma nomear as figuras, apontando - as e dizendo, por exemplo, esse é o cachorro, esse é o gato, etc, sem interpretar os acontecimentos da história. Temos realizado atividades como "leitura de histórias" em grupo, um colega conta história para o outro, procuro também, realizar a leitura da história junto com a Daniela, ajudando ela "interpretar" as figuras, perguntando e "o quê está acontecendo com o cachorro? E depois? Por que?". A família também pode contribuir para essa questão, contando histórias para a Daniela ou até pedindo para que ela fale, explique, as atividades realizadas na escola.



Matemática

- Utilização da contagem oral em diversas ocasiões, como contar brinquedos, materiais, etc
- a) Resolução de situações-problema, envolvendo a divisão e contagem de objetos.

A Daniela quando vai contar seus materiais ou brinquedos, realiza a contagem oral de peça por peça até o número 9. Na divisão dos brinquedos, por exemplo, ela os divide primeiramente por quantidade (muito, pouco) e recorre à contagem quando precisa mostrar para o colega que ele tem mais peças que ela.



- Noção espaço-temporal (ontem, hoje, amanhã, aqui, lá).

A Daniela apresenta dificuldade para distinguir o ontem e amanhã, perguntando, por exemplo, se ontem vai ter aula. Temos realizado atividades com o uso do calendário, para a Daniela e outros colegas perceberem a diferença entre ontem e amanhã.



Natureza e Sociedade

- Organização e conservação de seus materiais e dos espaços coletivos.

A Daniela apresenta dificuldades na conservação de seus materiais, costuma deixar a mochila jogada no chão, a blusa do uniforme espalhada pelo chão. Desta forma, eu e suas colegas conversamos sobre o assunto, para que ela organize seus pertences, explicando que os materiais podem se sujar no chão, e que impede a passagem das crianças, etc.



- Relação com os cuidados que se deve ter com a natureza fora do ambiente da sala de aula.

Durante a atividade que realizamos sobre a "plantação de feijão", a Daniela demonstrou cuidado e interesse com as plantas, alertando os colegas durante a atividade e fora de sala de aula, que não se deve arrancar as folhas das plantas, não colocar muita água nos vasos das plantas, etc.



Movimento

- Participação em jogos e brincadeiras

A Daniela participa dos jogos e brincadeiras. No entanto, quando está brincando com os colegas, eles têm que fazer o que ela deseja, e não gosta de ser contrariada. Quando isso acontece, ela costuma chorar e pedir meu auxílio para ajudá-la resolver a discussão entre ela e os colegas.



- Respeito às regras dos jogos no sentido de aprender a competir, colaborar uns com os outros.

A Daniela apresenta dificuldades para competir, ela deseja sempre vencer. Dessa forma, temos realizado brincadeiras como gincanas (corrida do saco, corrida do jacaré), que envolvem a colaboração de todos os colegas visando o aprender a competir.



Música

- Acompanhamento rítmico e motor durante as músicas.

a) Expressão e comunicação através da música.

A Daniela acompanha o ritmo das músicas utilizando movimentos corporais como bater palmas, rebolar. Ela costuma no dia - a - dia me ensinar novas músicas, que ela aprende com outros colegas fora da escola, trazendo essas músicas também para as aulas.



Artes Visuais

- Reconhecimento ou distinção de suas produções artísticas

a) Interpretação de obras de arte

A Daniela reconhece e distingue suas produções dos outros colegas. Mas apresenta dificuldades na interpretação de obras de arte, precisando da ajuda dos colegas e da professora para dizer algo sobre a obra de arte que está observando.



Formação pessoal e social

- Relacionamento e integração com outras crianças, professores e funcionários da escola.

A Daniela costuma conversar com os funcionários e professores da escola, perguntando o que vai ser de lanche, qual o nome das pessoas que trabalham na escola. E também costuma chamar crianças de outras classes para brincar e conversar.



- Valorização pessoal

A Daniela apresenta insegurança para resolver conflitos com os colegas, costuma chorar e fugir da situação, invés de resolver. Por exemplo, se o colega diz que não quer mais brincar com ela de boneca, ela chora, quando peço para ela chamar outra colega ou a mesma colega para continuar a brincadeira, ela pede para a professora ir junto, e fica com receio do colega.



- Auto-avaliação da criança sobre suas produções, através dos registros do caderno, pasta de atividades.

A auto-avaliação foi realizada através da transcrição de perguntas da professora e respostas do aluno (a), com o uso de gravador e anotações da professora de próprio punho a partir da fala da criança. Para melhor entendimento dos pais, as transcrições foram em alguns casos sintetizadas. As respostas estão apresentadas a seguir de acordo com a fala utilizada pela criança.

Professora: - O que você achou das suas atividades? Por que?

Aluno (a): - Eu gostei. Porque fiz uma lição que eu não sabia fazer.

Professora: - Qual atividade você gostou mais de fazer? Por que?

Aluno (a): - Gosto de fazer o nome, desenhar cachorro e comer cachorro quente também.

Eu não consegui fazer asas na borboleta, às vezes pinto fora (assim).

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO

Aluno: Vitor

Profª Cristina 1ºE

LEGENDA

COM AUXÍLIO DO OUTRO



COM AUTONOMIA



O objetivo desta legenda é sistematizar como a criança está se desenvolvendo a partir dos critérios de avaliação estabelecidos, os quais estão de acordo com os objetivos pedagógicos, trabalhados pela faixa etária em análise: 4 anos.

Linguagem Oral e Escrita

- Participação na roda da conversa expressando sua opinião e vivências

O Vitor participa da roda da conversa expressando sua opinião e vivências. Por exemplo, certo dia conversamos sobre a importância de ajudar a família nas tarefas de casa, o Vitor comentou que ajuda sua mãe varrer a casa e guardar os carrinho.



- Representação da fala oral em seus registros (como desenho, pintura, modelagem, etc)

a) Utilização de elementos da linguagem escrita como letras e números em seus desenhos.

b) Percepção de que pode realizar registros (desenhos, pinturas, modelagens), para outras pessoas (pais, irmãos, colegas de classe, professor, etc). Ou seja, percepção do outro como interlocutor.

O Vitor realiza seus registros, nomeando figuras e situações. Por exemplo, certo dia registramos as brincadeiras que as crianças mais gostam, o Vitor, desenhou ele próprio e seu irmão brincando com carrinho azul, ele utiliza algumas letras de seu nome como U,I,C para comunicar que o desenho lhe pertence. Depois de finalizar suas produções, ele explica para os colegas.



- Interpretação de histórias, textos, figuras, envolvendo a "leitura de mundo".

No manuseio de livros de histórias, o Vitor costuma contar as histórias para si mesmo e depois para os colegas, as interpretando pelas imagens.



Matemática

- Utilização da contagem oral em diversas ocasiões, como contar brinquedos, materiais, etc.

a) Resolução de situações-problema, envolvendo a divisão e contagem de objetos.

O Vitor realiza a contagem oral de brinquedos ou materiais, contando peça por peça até o número 4, mas confunde-se na sequência numérica, dizendo 5, 8, 10, e pega 2 peças por vez.

Temos realizado atividades envolvendo a contagem oral de materiais concretos como: lápis de cor, palitos, colas, etc.



- Noção espaço-temporal (ontem, hoje, amanhã, aqui, lá).

O Vitor apresenta dificuldades para estabelecer a noção-temporal. Por exemplo, ele diz que faltou “hoje” por que estava doente, em vez de dizer “ontem”. Sobre essa questão temos realizado atividades como o quadro de rotina com os dias da semana, calendário do mês, para que o Vitor e seus colegas estabeleçam as noções de tempo.



Natureza e Sociedade

- Organização e conservação de seus materiais e dos espaços coletivos.

O Vitor é cuidadoso com seus materiais e pertences, dobrando a toalha de enxugar a mão após o uso e conservando os materiais de uso coletivo. Por exemplo, ele cuida dos brinquedos da sala de aula, para que os colegas não os quebrem.



- Relação com os cuidados que se deve ter com a natureza fora do ambiente da sala de aula.

O Vitor estabelece cuidado com a natureza, demonstrando interesse em cuidar das plantas da sala de aula e observando seu desenvolvimento (se precisa de água, se a raiz aumentou etc)



Movimento

- Participação em jogos e brincadeiras.

O Vitor participa dos jogos e brincadeiras, como também incentiva os colegas a participarem, chamando-os para brincar e explicando as regras dos jogos.



- Respeito às regras dos jogos no sentido de aprender a competir, colaborar uns com os outros.

O Vitor respeita as regras dos jogos e chama a atenção dos colegas, quando as não respeitam. Por exemplo, no jogo de futebol, se algum colega empurra o outro, ele chama o colega e explica que não pode empurrar, dizendo-lhe a regra do jogo.



Música

- Acompanhamento rítmico e motor durante as músicas.

a) Expressão e comunicação através da música.

O Vitor acompanha os ritmos musicais com o uso de instrumentos como chocalho. Mas apresenta timidez nas danças e dramatizações, necessitando de incentivo dos colegas para participar.



Artes Visuais

- Reconhecimento ou distinção de suas produções artísticas.

a) Interpretação de obras de arte.

O Vitor reconhece e distingue suas produções. Ele interpreta as obras de arte, relacionando com acontecimentos do seu cotidiano, por exemplo, na obra “Brincadeiras Infantis”, ele interpretou que as crianças estavam jogando futebol como ele e seu irmão.



Formação pessoal e social

- Relacionamento e integração com outras crianças, professores e funcionários da escola.

O Vitor apresenta dificuldades em se relacionar com colegas e professores de outras classes, ele se relaciona sempre com os mesmos colegas. No entanto, temos desenvolvido brincadeiras e situações como mudanças de lugares na classe, para que o Vitor se integre com outros colegas.



- Valorização pessoal

O Vitor demonstra segurança para resolver seus conflitos, buscando resolvê-los pelo diálogo. E toma decisões como escolha de atividades sem depender da opinião de outro colega.



- Auto-avaliação da criança sobre suas produções, através dos registros do caderno, pasta de atividades.

A auto-avaliação foi realizada através da transcrição de perguntas da professora e respostas do aluno (a), com o uso de gravador e anotações da professora de próprio punho a partir da fala da criança. Para melhor entendimento dos pais, as transcrições foram em alguns casos sintetizadas. As respostas estão apresentadas a seguir de acordo com a fala utilizada pela criança.

Professora: - O que você achou das suas atividades? Por que?

Aluno (a): - Bonita. Porque eu desenho coisas (menino, meninas, bola)

Professora: - Qual atividade você gostou mais de fazer? Por que?

Aluno (a): - Essa daqui, de fazer o corpo, a cabeça, porque ficou legal.

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO

Aluno: Luan

LEGENDA

COM AUXÍLIO DO OUTRO



COM AUTONOMIA



O objetivo desta legenda é sistematizar como a criança está se desenvolvendo a partir dos critérios de avaliação estabelecidos, os quais estão de acordo com os objetivos pedagógicos, trabalhados pela faixa etária em análise: 4 anos.

Linguagem Oral e Escrita

- Participação na roda da conversa expressando sua opinião e vivências

Antes de iniciar a roda da conversa, o Luan avisa querer “iniciar a conversa”. Ele está sempre participando da roda, expressando sua opinião e vivências. Por exemplo, em uma determinada aula em que conversamos sobre a limpeza da sala de aula, perguntei se alguma criança poderia explicar a função da lixeira na sala de aula, o Luan logo falou sobre a importância de usar o lixo para termos a sala limpa. E foi além, dizendo que as “pessoas da rua da escola deveria limpar a sujeira da rua e jogar no lixo”.



- Representação da fala oral em seus registros (como desenho, pintura, modelagem, etc)

a) Utilização de elementos da linguagem escrita como letras e números em seus desenhos.

b) Percepção de que pode realizar registros (desenhos, pinturas, modelagens), para outras pessoas (pais, irmãos, colegas de classe, professor, etc). Ou seja, percepção do outro como interlocutor.

O Luan costuma registrar nas suas produções a fala oral, por exemplo, depois de assistir a peça de teatro Os Três Porquinhos, pedi para as crianças registrarem alguma parte da cena da peça. O Luan ao mesmo tempo contava e desenhava, para os colegas, a cena do lobo assoprando a casa do último porquinho sem conseguir derrubar. No final da aula, ele pediu o desenho para levar para casa e mostrar à sua mãe como tinha sido a peça de teatro, percebendo assim, a mãe como “interlocutor”.

Em seus desenhos, o Luan costuma escrever algumas letras e números, tentando nomear algumas figuras desenhadas por ele, por exemplo, quando desenha uma casa, ele utiliza as letras para comunicar que desenhou uma casa.



- Interpretação de histórias, textos, figuras, envolvendo a “leitura de mundo”.

Quando o Luan manuseia um livro ou revista, ele costuma criar uma história a partir das imagens e conta para outros colegas. Depois de ouvir determinada história contada por mim, ele também costuma relacioná-la com situações vividas por ele. Como exemplo, uma vez em que a história era sobre situações que as crianças deveriam tomar cuidado: como não conversar com estranho, o Luan disse que a sua mãe ficou brava quando o viu conversar com quem não conhecia na rua, e que ela tinha razão, pois a pessoa poderia desaparecer com ele.



Matemática

- Utilização da contagem oral em diversas ocasiões, como contar brinquedos, materiais, etc
- a) Resolução de situações-problema, envolvendo a divisão e contagem de objetos.

O Luan utiliza a contagem oral em diversas ocasiões, como no momento de repartir os brinquedos com os colegas, ele pega peça por peça e realiza a contagem até 21, depois embaralha a ordem dos números para 23, 29, 28, etc.



- Noção espaço-temporal (ontem, hoje, amanhã, aqui, lá).

Às vezes o Luan se confunde entre as noções de hoje e ontem, ele pergunta que dia é ontem, invés de que dia é hoje. Desta forma, estamos trabalhando este assunto com o uso do calendário, marcando os dias da semana, para que ajude o Luan e seus colegas identificarem as noções de tempo.



Natureza e Sociedade

- Organização e conservação de seus materiais e dos espaços coletivos

O Luan apresenta dificuldade na organização de seus materiais, ele costuma deixar a blusa do uniforme espalhada no chão, a professora e os colegas precisam pedir a ele para guardar seus pertences. A família poderia contribuir para essa questão solicitando ajuda do Luan nas tarefas simples da casa, como dobrar roupa, guardar brinquedos, colocar algum objeto no lugar, etc.



- Relação com os cuidados que se deve ter com a natureza fora do ambiente da sala de aula.

O Luan, no início do bimestre, arrancava as plantas do parque. Entretanto, após desenvolvermos atividades como a “plantação de feijão”, ele passou a não arrancar mais as plantas, quando pergunto o motivo dele não arrancar mais a planta da terra, ele diz que é para ela não “morrer”.



Movimento

- Participação em jogos e brincadeiras

O Luan não só participa de jogos e brincadeiras propostos pela professora, como também, cria suas próprias brincadeiras com os colegas. No momento do parque livre, ele costuma inventar brincadeiras com algumas regras, como passar por debaixo de algum obstáculo, depois correr com uma perna só até determinado local, etc.



- Respeito às regras dos jogos no sentido de aprender a competir, colaborar uns com os outros.

O Luan respeita as regras do jogo, e costuma apresentar liderança, quando o jogo envolve duas equipes. Por exemplo, no futebol, ele “comanda” o time, pedindo para as crianças ficarem em determinadas posições, não ficar em cima da bola, etc. Tenho trabalhado com ele a questão de colaborar com os colegas invés de comandar, mostrando a ele que alguns colegas acabam saindo do jogo quando percebem que não podem jogar da maneira que desejam.

A família poderia contribuir para essa questão, dizendo não ao Luan quando necessário, sem ceder às suas vontades, por exemplo, se ele quer trazer determinado brinquedo sem a permissão dos pais por que quebra, a opinião dos pais deve prevalecer com uma explicação sobre o motivo do “não pode”, sem ceder à insistência do filho.



Música

- Acompanhamento rítmico e motor durante as músicas

a) Expressão e comunicação através da música

O Luan canta e acompanha o ritmo das músicas através de palmas e chocalhos, procurando respeitar também as pausas, (ou seja coordena o movimento do instrumento quando a música pára). Ele tem uma ótima memória musical, basta ouvir uma única vez a música para lembrá-la em um outro dia.



Artes Visuais

- Reconhecimento ou distinção de suas produções artísticas.

a) Interpretação de obras de arte.

O Luan reconhece e distingue suas produções, como também demonstra interesse em saber quais são as pinturas de seus colegas, dessa forma ele costuma perguntar, “esse desenho é do Rodrigo? Ou é esse aqui?”.

Ele interpreta as obras de arte, pela sua vivência, por exemplo, ao observar a obra “Brincadeiras Infantis”, ele interpretou que uma das brincadeiras presentes no quadro era a de bolinhas de gude, já outras como “pula mula”, ele não notou o que era, pois desconhecia essa brincadeira.



Formação pessoal e social

- Relacionamento e integração com outras crianças, professores e funcionários da escola.

O Luan conhece os funcionários da escola, pois sua irmã já estudou na escola. Ele conversa com os funcionários e por ser comunicativo integrou-se facilmente com outras crianças, perguntando o nome, chamando-as para brincar. Ele também sempre chama a professora para conversar sobre fatos que aconteceram com ele.



- Valorização pessoal

O Luan demonstra confiança nas brincadeiras com os colegas, quando dois colegas estão brigando por causa de um brinquedo, por exemplo, ele consegue resolver a questão deixando cada um brincar um pouco com o brinquedo, os colegas aceitam o que o Luan diz, pois ele demonstra confiança nas relações com os colegas.



- Auto-avaliação da criança sobre suas produções, através dos registros do caderno, pasta de atividades.

A auto-avaliação foi realizada através da transcrição de perguntas da professora e respostas do aluno (a), com o uso de gravador e anotações da professora de próprio punho a partir da fala da criança. Para melhor entendimento dos pais, as transcrições foram em alguns casos sintetizadas. As respostas estão apresentadas a seguir de acordo com a fala utilizada pela criança.

Professora: - O que você achou das suas atividades? Por que?

Aluno (a): - Achei bonito. Porque faço bonito, tudo direitinho, eu aprendo a escrever e a desenhar com a professora.

Professora: - Qual atividade você gostou mais de fazer? Por que?

Aluno (a): - Gostei do desenho do caracol. Pintei sem sair fora e fiz o desenho igual do outro lado da folha sozinho.

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO

Aluno: Camila

LEGENDA

COM AUXÍLIO DO OUTRO



COM AUTONOMIA



O objetivo desta legenda é sistematizar como a criança está se desenvolvendo a partir dos critérios de avaliação estabelecidos, os quais estão de acordo com os objetivos pedagógicos, trabalhados pela faixa etária em análise: 4 anos.

Linguagem Oral e Escrita

- Participação na roda da conversa expressando sua opinião e vivências

No semestre passado a Camila quase não participava das conversas da roda, ela costumava ficar observando os colegas. Entretanto, nesse semestre ela participa da roda contando suas experiências e expressando suas opiniões sobre os assuntos discutidos nas aulas, por exemplo, enquanto conversávamos sobre a divisão dos brinquedos em sala de aula, ela comentou que costuma repartir seus brinquedos com o seu irmão e quando ele não devolve, ela pede para a sua mãe conversar com ele, e por isso na escola as crianças deveriam dividir os brinquedos também com os colegas.



- Representação da fala oral em seus registros (como desenho, pintura, modelagem, etc)

a) Utilização de elementos da linguagem escrita como letras e números em seus desenhos.

b) Percepção de que pode realizar registros (desenhos, pinturas, modelagens), para outras pessoas (pais, irmãos, colegas de classe, professor, etc). Ou seja, percepção do outro como interlocutor.

No momento, a Camila realiza seus registros para si mesma, sem se preocupar em realizá-los para outras pessoas como forma de comunicação. No entanto, ela realiza desenhos expressando acontecimentos do seu dia-a-dia, por exemplo, ela desenha a si própria e seu irmão jogando bola em casa.

Assim a Camila tenta registrar fatos de seu cotidiano e personagens das histórias infantis, mas sem a percepção de poder comunicá-lo para outras pessoas. Sobre essa questão, temos realizado atividades como registros de acontecimentos da escola, festa em comemoração ao dia das crianças, peça de teatro "Os Três Porquinhos", teatro com dedoche, etc. E depois as crianças explicam uma para outra os seus registros, como também após alguns dias, retornamos aos registros do caderno para lembrar as atividades. Essas atividades são importantes para que a Camila perceba que o registro serve como forma de comunicação entre as pessoas.



- Interpretação de histórias, textos, figuras, envolvendo a "leitura de mundo".

No semestre passado, a Camila na roda da conversa tinha dificuldades em interpretar as histórias, dizendo que "não sabia". Nesse semestre, ela participa da roda da história e realiza seus comentários, por exemplo, na história "Vida na Roça", a professora pediu para que as crianças dissessem a partir da imagem do livro, por que o bezerro fugiu do pasto onde estava a vaca. A Camila comentou que achava que o bezerro estava fugindo porque não queria "mamar" na vaca. A partir dessa leitura que a Camila realizou sobre a história, surgiu uma outra discussão

para o grupo: de onde vem o leite que bebemos? E assim discutimos a história e o assunto levantado pela Camila.



Matemática

- Utilização da contagem oral em diversas ocasiões, como contar brinquedos, materiais, etc.

a) Resolução de situações-problema, envolvendo a divisão e contagem de objetos.

A Camila realiza a contagem oral até 10, no entanto, não utiliza a contagem para resolver soluções-problema como divisão e contagem dos materiais. Sobre essa questão temos realizado atividades em grupo realizando contagem de materiais, divisão de lápis de cor pelo grupo, soma de brinquedos distribuídos por mim, etc.



- Noção espaço-temporal (ontem, hoje, amanhã, aqui, lá).

A Camila, no momento, confunde a noção temporal entre ontem e amanhã, por exemplo, ela pergunta se "ontem vai ter aula", quando se refere ao dia de amanhã. Sobre esse assunto temos desenvolvido atividades como a marcação dos dias no calendário, procurando estabelecer as diferenças entre ontem e amanhã.



Natureza e Sociedade

- Organização e conservação de seus materiais e dos espaços coletivos.

A Camila organiza seus materiais, guardando a blusa na mochila após o uso e os materiais escolares como: lápis de cor, giz de cera, caderno, organizando-os no armário e auxiliando também os colegas.



- Relação com os cuidados que se deve ter com a natureza fora do ambiente da sala de aula.

A Camila estabelece relação de cuidado com as plantas, por exemplo, quando realizamos a atividade de "plantar feijão" em sala de aula, ela se preocupava em observar a planta todos os dias a fim de acompanhar seu crescimento, o mesmo interesse ocorre em outras atividades que realizamos sobre a conservação da natureza, ela se interessa em saber como as flores desabrocham, como elas "bebem água", etc.



Movimento

- Participação em jogos e brincadeiras

A Camila participa dos jogos e brincadeiras, incentivando os colegas através de torcidas, dizendo o nome deles para que fiquem motivados nas competições.



- Respeito às regras dos jogos no sentido de aprender a competir, colaborar uns com os outros.

No semestre passado a Camila queria sempre vencer nos jogos e ficava brava quando isso não acontecia. Entretanto, nesse semestre, ela realiza os jogos sem a pretensão de "sempre vencer", mas de brincar e colaborar com os colegas.



Música

- Acompanhamento rítmico e motor durante as músicas.

a) Expressão e comunicação através da música.

A Camila fica observando as crianças na aula de música e demora a participar, temos realizado o acompanhamento das músicas, por exemplo, através de chocalho, incentivando a participação da Camila.



Artes Visuais

- Reconhecimento ou distinção de suas produções artísticas.

a) Interpretação de obras de arte.

A Coroline nomeia as figuras pintadas nas obras como: cavalo, homem, sol, no entanto, demonstra dificuldades na interpretação das imagens e as realiza com auxílio da professora e dos colegas.



Formação pessoal e social

- Relacionamento e integração com outras crianças, professores e funcionários da escola.

A Camila integrou-se facilmente com os colegas e funcionários da escola, ela tem um irmão que estuda na escola e por isso demonstra conhecer e conversar com colegas de outras classes e professores.



- Valorização pessoal

Nesse semestre a Camila está mais confiante nas suas atividades, participando das conversas sem receio ou timidez, realizando as atividades com interesse, fazendo perguntas e pedindo auxílio quando necessário para mim ou para os colegas.



- Auto-avaliação da criança sobre suas produções, através dos registros do caderno, pasta de atividades.

A auto-avaliação foi realizada através da transcrição de perguntas da professora e respostas do aluno (a), com o uso de gravador e anotações da professora de próprio punho a partir da fala da criança. Para melhor entendimento dos pais, as transcrições foram em alguns casos sintetizadas. As respostas estão apresentadas a seguir de acordo com a fala utilizada pela criança.

Professora: -O que você achou das suas atividades? Por que?

Aluno (a): - Bonita. Porque eu gosto de pintar, minha mãe gosta também delas, (A camila se refere às atividades do caderno).

Professora: - Qual atividade você gostou mais de fazer? Por que?

Aluno (a): - Não quis falar.

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO

Aluno: Viviane

Profª Cristina 1ºE

LEGENDA

COM AUXÍLIO DO OUTRO



COM AUTONOMIA



O objetivo desta legenda é sistematizar como a criança está se desenvolvendo a partir dos critérios de avaliação estabelecidos, os quais estão de acordo com os objetivos pedagógicos, trabalhados pela faixa etária em análise: 4 anos.

Linguagem Oral e Escrita

- Participação na roda da conversa expressando sua opinião e vivências

A Viviane participa da roda da conversa, geralmente, ela prefere contar sobre os acontecimentos de seu cotidiano, por exemplo, quando pergunto para o grupo o que fizeram no final de semana, a Viviane diz espontaneamente que brincou com a irmã Valeria de “panelinhas”, andou de bicicleta. Mas quando conversamos sobre algum assunto da aula como conservação da classe, por exemplo, ela expressa sua opinião, somente, se faço alguma pergunta diretamente a ela.



- Representação da fala oral em seus registros (como desenho, pintura, modelagem, etc)

a) Utilização de elementos da linguagem escrita como letras e números em seus desenhos.

b) Percepção de que pode realizar registros (desenhos, pinturas, modelagens), para outras pessoas (pais, irmãos, colegas de classe, professor, etc). Ou seja, percepção do outro como interlocutor.

No momento, a Viviane não representa a fala oral em seus registros, ela desenha para si mesma. Desta forma, temos realizado algumas atividades como o registro das brincadeiras favoritas das crianças, pedindo depois da produção, que a criança mostre e explique seu desenho para os colegas, após o desenho, a Viviane nomeou algumas figuras, como bola, boneca, casa e com meu auxílio e dos colegas, ela explicou as brincadeiras.

Nos seus registros, a Viviane utiliza as letras de seu nome A, V procurando expressar que aquela atividade lhe pertence.



- Interpretação de histórias, textos, figuras, envolvendo a “leitura de mundo”.

Na roda da história, a Viviane costuma nomear os personagens como, por exemplo, na história da “Chapeuzinho Vermelho”, ela nomeia o lobo, o caçador, a vovozinha, a chapeuzinho vermelho, mas precisa do meu auxílio e dos colegas, para ir além dos personagens, interpretando suas ações, através de alguns questionamentos como: por que o lobo perguntou a Chapeuzinho para onde ela ia? Por que o lobo se disfarçou de vovozinha?

Seria interessante que os pais contassem histórias para a Viviane, incentivando também, que ela as conte para vocês.



Matemática

- Utilização da contagem oral em diversas ocasiões, como contar brinquedos, materiais, etc

a) Resolução de situações-problema, envolvendo a divisão e contagem de objetos.

A Viviane realiza a contagem oral, em diversas situações, por exemplo, para expressar sua idade, ela conta os dedos, dividi os materiais com os colegas utilizando também a contagem, etc.



- Noção espaço-temporal (ontem, hoje, amanhã, aqui, lá).

A Viviane estabelece as noções de tempo, por exemplo, na quinta-feira ela costuma perguntar se amanhã é sexta-feira, dia de trazer brinquedo de casa para a escola. Quando ela se refere ao dia anterior, para dizer que faltou porque estava doente, por exemplo, ela se refere adequadamente ao dia de ontem.



Natureza e Sociedade

- Organização e conservação de seus materiais e dos espaços coletivos.

No semestre passado a Viviane, apresentava dificuldades na organização de seus materiais, como blusa, escova de dente, deixando-os pelo chão. Entretanto, nesse semestre, após termos realizado atividades sobre a importância da organização dos materiais, a Viviane tem organizado seus pertences, guardando-os na mochila e também ajudando a professora e os colegas arrumar as mesas e cadeiras após atividades.



- Relação com os cuidados que se deve ter com a natureza fora do ambiente da sala de aula.

No semestre passado, a Viviane arrancava as plantas do parque para fazer “comidinhas”. No entanto, após termos realizado atividades, como a “plantação de feijão”, as observações, os registros dos cuidados que devemos ter com as plantas e sobre a importância da natureza para a nossa vida, a Viviane tem demonstrado cuidados com as plantas do parque não as arrancando.



Movimento

- Participação em jogos e brincadeiras

A Viviane participa de jogos e brincadeiras propostos pela professora como: corre-cotia, bola ao cesto, corrida do sapo, circuito de obstáculos, etc. Ela inventa brincadeiras com os colegas nos horários de parque livre.



- Respeito às regras dos jogos no sentido de aprender a competir, colaborar uns com os outros.

A Viviane costuma comandar as crianças nos jogos e brincadeiras, por exemplo, no jogo bola ao cesto, ela decide quem vai jogar no seu time, o jeito das crianças jogarem a bola, quando as crianças não aceitam a sua vontade. A Viviane diz não querer brincar mais.

Tenho conversado com ela sobre essa questão de ouvir a opinião do colega e se colocar um pouco no lugar dele ao ser “comandado”. Temos realizado também algumas atividades como gincanas, construção de regras dos jogos em grupo, para que ela possa colaborar com os colegas invés de mandar.



Música

- Acompanhamento rítmico e motor durante as músicas.

a) Expressão e comunicação através da música.

A Viviane acompanha os ritmos musicais através de palmas, batendo os pés no chão. Ela costuma se expressar através da música dançando com os colegas, geralmente chamá-os para dançar.



Artes Visuais

- Reconhecimento ou distinção de suas produções artísticas

a) Interpretação de obras de arte

A Viviane apresenta dificuldades para interpretar as obras de arte, costuma nomear as figuras da obra, dizendo aqui está pintado um pássaro, aqui uma nuvem, aqui o chão. Temos realizado atividades como um colega explicar para o outro, a sua própria pintura, para que a Viviane e outros colegas possam ajudar um ao outro na interpretação das pinturas.



Formação pessoal e social

- Relacionamento e integração com outras crianças, professores e funcionários da escola.

A Viviane se relaciona com as crianças de outras classes e com os funcionários, iniciando conversas, perguntando o nome, quantos anos, se quer brincar com ela, etc.



- Valorização pessoal

A Viviane demonstra independência para realizar suas atividades escolares. Por exemplo, ela pede para distribuir as tintas durante a pintura, organiza os brinquedos espalhados no chão. E quando ocorre um conflito entre os colegas, como todos quererem a mesma cola, ela tenta resolver vendo quem pegou primeiro.



- Auto-avaliação da criança sobre suas produções, através dos registros do caderno, pasta de atividades.

A auto-avaliação foi realizada através da transcrição de perguntas da professora e respostas do aluno (a), com o uso de gravador e anotações da professora de próprio punho a partir da fala da criança. Para melhor entendimento dos pais, as transcrições foram em alguns casos sintetizadas. As respostas estão apresentadas a seguir de acordo com a fala utilizada pela criança.

Professora: - O que você achou das suas atividades? Por que?

Aluno (a): - Bonita. Porque eu gosto de fazer lição.

Professora: - Qual atividade você gostou mais de fazer? Por que?

Aluno (a): - Eu não sei.

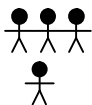
RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO

Aluno: Gabriele

Prof^a Cristina 1ºE

LEGENDA

COM AUXÍLIO DO OUTRO
COM AUTONOMIA



O objetivo desta legenda é sistematizar como a criança está se desenvolvendo a partir dos critérios de avaliação estabelecidos, os quais estão de acordo com os objetivos pedagógicos, trabalhados pela faixa etária em análise: 4 anos.

Linguagem Oral e Escrita

- Participação na roda da conversa expressando sua opinião e vivências

A Gabriele participa da roda da conversa expressando sua opinião e vivências. Por exemplo, certo dia conversamos sobre a importância de ajudar os pais em casa e ela comentou que ajuda a sua mãe lavar louça e varrer a casa.



- Representação da fala oral em seus registros (como desenho, pintura, modelagem, etc).

a) Utilização de elementos da linguagem escrita como letras e números em seus desenhos.

b) Percepção de que pode realizar registros (desenhos, pinturas, modelagens), para outras pessoas (pais, irmãos, colegas de classe, professor, etc). Ou seja, percepção do outro como interlocutor.

A Gabriele representa a fala oral em seus registros e utiliza as letras de seu nome I, E, L para nomear seus desenhos. Por exemplo, ela desenha sua família e utiliza as letras para comunicar à professora que desenhou a família.

Ela percebe que pode realizar seus registros para outras pessoas (colegas, irmão, professora, etc.), pedindo para levar seus registros para casa a fim de mostrar para sua mãe. Ela comenta que fez determinada atividade como o desenho da família para sua mãe.



- Interpretação de histórias, textos, figuras, envolvendo a "leitura de mundo".

No momento a Gabriele nomeia os personagens ou figuras das histórias, por exemplo, ela olha uma página do livro e nomeia aqui é um cachorro, aqui é a casa dele, lá é uma árvore, etc. No entanto, ela recebe ajuda dos colegas e minha para interpretar as imagens ou situações, através de questionamentos realizados sobre essas figuras.



Matemática

- Utilização da contagem oral em diversas ocasiões, como contar brinquedos, materiais, etc.

a) Resolução de situações-problema, envolvendo a divisão e contagem de objetos.

A Gabriele realiza a contagem oral em situações do seu cotidiano. Por exemplo, ela conta cada lápis de cor do estojo até o número 16. Ela utiliza a contagem oral para resolver situação-problema como: a soma de colegas durante os jogos e divisão dos materiais de uso coletivo.



- Noção espaço-temporal (ontem, hoje, amanhã, aqui, lá).

A Gabriele estabelece a noção espaço-temporal, perguntado que dia é hoje, se amanhã irá ter aula. Ela apresenta interesse em saber os dias da semana, verificando no calendário se determinado dia é segunda-feira ou terça-feira, por exemplo.



Natureza e Sociedade

- Organização e conservação de seus materiais e dos espaços coletivos.

A Gabriele organiza seus materiais guardando agenda, blusa, escova de dente após o uso. Ela ajuda na organização da sala de aula, me ajudando na entrega dos estojos para os colegas, arrumando os cadernos dos alunos que faltam na aula e recolhendo os materiais de uso coletivo após as atividades.



- Relação com os cuidados que se deve ter com a natureza fora do ambiente da sala de aula.

A Gabriele estabelece cuidado com as plantas, inclusive, na atividade que realizamos sobre a "plantação de feijão", ela orientava os colegas a não jogarem muita água nas plantas, senão elas morreriam.



Movimento

- Participação em jogos e brincadeiras

A Gabriele participa dos jogos e brincadeiras, incentivando os colegas e torcendo por eles durante as competições.



- Respeito às regras dos jogos no sentido de aprender a competir, colaborar uns com os outros.

A Gabriele respeita as regras dos jogos e brincadeiras, colaborando com os colegas durante as competições. Porém costuma pedir minha ajuda, quando os colegas não fazem aquilo que ela deseja nas brincadeiras. Por exemplo, se algum colega pega a bola de sua mão, ela pede minha ajuda, antes de pedir para o colega. Tenho conversado com a Gabriele para que ela resolva seus conflitos com os colegas pelo diálogo.



Música

- Acompanhamento rítmico e motor durante as músicas.

a) Expressão e comunicação através da música.

A Gabriele acompanha o ritmo das músicas dançando, mexendo os braços, girando o corpo. Ela pede para mim ajuda para relembrar as músicas aprendidas durante as aulas como "alecrim dourado", "se eu fosse um peixinho", "borboletinha" etc.



Artes Visuais

- Reconhecimento ou distinção de suas produções artísticas.

a) Interpretação de obras de arte.

A Gabriele reconhece e distingue suas produções das de outros colegas. Ela interpreta obras de arte, como por exemplo, na obra "Estudo para Mural Cinemático", que havia a estátua da

liberdade (símbolo dos Estados Unidos), a Gabriele interpretou que a estátua pintada na obra era uma mulher em uma festa, perguntando com um bolinho nas mãos, quem queria comer bolo.



Formação pessoal e social

- Relacionamento e integração com outras crianças, professores e funcionários da escola.

A Gabriele se relaciona com os colegas, professores e funcionários da escola, conversando sobre situações de seu cotidiano, o que gosta de brincar, o que gosta de comer, a idade, etc.



- Valorização pessoal

A Gabriele demonstra insegurança para resolver conflitos com os colegas, pedindo auxílio para mim. Tenho conversado com a Gabriele, fazendo-a se entender com os colegas pelo diálogo.



- Auto-avaliação da criança sobre suas produções, através dos registros do caderno, pasta de atividades.

A auto-avaliação foi realizada através da transcrição de perguntas da professora e respostas do aluno (a), com o uso de gravador e anotações da professora de próprio cunho a partir da fala da criança. Para melhor entendimento dos pais, as transcrições foram em alguns casos sintetizadas. As respostas estão apresentadas a seguir de acordo com a fala utilizada pela criança.

Professora: - O que você achou das suas atividades? Por que?

Aluno (a): - Bonita porque é divertido fazer lição.

Professora: - Qual atividade você gostou mais de fazer? Por que?

Aluno (a): - Dos animais. Porque dá para fazer um monte de coisas. (a Gabriele se refere às atividades realizadas sobre os animais borboleta e caracol, que estão no caderno).