

AVALIAÇÃO NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCUTINDO O ITINERÁRIO DE UM PROJETO VIVIDO

***EVALUATION IN/OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION: DISCUSSING THE ITINERARY OF A LIVED
PROJECT***

***EVALUACIÓN EN/DE LA EDUCACIÓN INFANTIL: DISCUTIENDO EL ITINERARIO DE UN PROYECTO
VIVIDO***

Risalva Alves Brazão de Azevedo

Mestranda, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UERN)

E-mail: risalvabrazao83@gmail.com

Lêda de Cássia Garção Moura

Mestranda, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

E-mail: ledadecassia@gmail.com

Geraldo Vicente da Silva

Doutorando, Universidade Estadual do Ceará (UECE)

E-mail: geraeducacao@gmail.com

RESUMO

A avaliação da/na aprendizagem é uma temática que permeia as práticas pedagógicas desde o início da vida escolar da criança. Isso requer, assim, do profissional da Educação Infantil dinamismo no movimento praxiológico, a partir das práticas vivenciadas no ambiente escolar e das suas construções teóricas. Este artigo traz como problema: buscar entender como acontece o processo de avaliação formativa da/na Educação Infantil. Nosso objetivo é refletir sobre o processo de avaliação formativa processual a partir de uma prática de um projeto didático, em uma escola da rede municipal localizada em uma comunidade rural municipal de São José de Mipibu/RN, com crianças de três anos de idade. A referida discussão é produto do curso de formação continuada Avaliação a Serviço da Aprendizagem, que está fundamentado em autores e documentos legais tais como Luckesi (2011, 2012, 2018), Barbosa e Horn (2008), Black *et al.* (2018), Dahlberg, Moss e Pence (2003), Oliveira (2020), Silva e Moreira (2022), bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (Brasil, 2017). O curso subsidiou as reflexões teóricas em consonância com a prática, a qual se deu por meio do projeto desenvolvido. Acreditamos que a práxis possibilitou o alcance do propósito de promover aprendizagem e, ao mesmo tempo, realizar o processo avaliativo processual, portanto, formativo e em contexto.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação formativa; avaliação da/na educação infantil; formação continuada; práxis.

ABSTRACT

The evaluation of/in learning is a theme that permeates pedagogical practices from the beginning of the child's school life. This requires, therefore, from the Early Childhood Education professional dynamism in the praxiological movement, based on the practices experienced in the school environment and its theoretical constructions. This article brings as a problem: to seek to understand how the process of formative evaluation of/in Early Childhood Education takes place. Our objective is to reflect on the process of procedural formative evaluation from a practice of a didactic project, in a municipal school located in a municipal rural community of São José de Mipibu/RN, with three-year-old children. This discussion is a product of the continuing education course Evaluation at the Service of Learning, which is based on authors and legal documents such as Luckesi (2011, 2012, 2018), Barbosa and Horn (2008), Black *et al.* (2018), Dahlberg, Moss and Pence (2003), Oliveira (2020), Silva and Moreira (2022), as well as the Law of Guidelines and Bases of National Education (Law No. 9394/1996), the Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (Brazil, 2010) and the National

Common Curricular Base for Early Childhood Education (Brazil, 2017). The course supported theoretical reflections in line with practice, which took place through the developed project. We believe that praxis made it possible to achieve the purpose of promoting learning and, at the same time, carrying out the procedural evaluation process, therefore, formative and in context.

KEYWORDS: formative evaluation; evaluation of/in early childhood education; continuing evaluation; praxis.

RESUMEN

La evaluación del/en el aprendizaje es un tema que permea las prácticas pedagógicas desde el inicio de la vida escolar del niño. Esto exige, por tanto, del profesional de Educación Infantil dinamismo en el movimiento praxiológico, a partir de las prácticas vividas en el ámbito escolar y sus construcciones teóricas. Este artículo trae como problema: buscar comprender cómo se da el proceso de evaluación formativa de/en Educación Infantil. Nuestro objetivo es reflexionar sobre el proceso de evaluación formativa procedimental a partir de una práctica de proyecto didáctico, en una escuela municipal ubicada en una comunidad rural municipal de São José de Mipibu/RN, con niños de tres años. Esta discusión es producto del curso de formación continua Evaluación al Servicio del Aprendizaje, que se sustenta en autores y documentos jurídicos como Luckesi (2011, 2012, 2018), Barbosa; Cuerno (2008), Black *et al.* (2018), Dahlberg, Moss y Pence (2003), Oliveira (2020), Silva y Moreira (2022), así como la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley nº 9394/1996), las Directrices Curriculares para la Educación de la Primera Infancia (Brasil, 2010) y la Base Curricular Nacional Común para la Educación de la Primera Infancia (Brasil, 2017). El curso apoyó reflexiones teóricas en línea con la práctica, que se dieron a través del proyecto desarrollado. Creemos que la praxis permitió lograr el propósito de promover el aprendizaje y, al mismo tiempo, realizar el proceso de evaluación procedimental, por lo tanto, formativo y contextualizado.

PALABRAS-CLAVE: evaluación formativa; evaluación de la educación infantil; formación continua; praxis.

1 DAS MEMÓRIAS AOS PRINCÍPIOS FUNDANTES: UMA INTRODUÇÃO

As memórias que trazemos do percurso das avaliações vivenciadas na vida escolar, sobretudo na infância, não assumem um contínuo de sistematização da aprendizagem como se espera de um processo avaliativo que respeita as características infantis e a natureza do trabalho pedagógico – de intencionalidade e sistematicidade. Álbuns com coleções de atividades bimestrais são os registros que trazemos da época em que vivemos a Educação Infantil, quando, na ocasião, o trabalho desenvolvido na instituição ainda se configurava como um atendimento de caráter mais assistencialista, pois, somente mais tarde, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de (Lei nº 9.394/96) é que a Educação Infantil passa a assumir o lugar de primeira etapa da Educação Básica e conseqüentemente o seu currículo começa a ser pensado de modo mais atento.

Já na etapa do Ensino Fundamental recordamos os “boletins” com notas em cores vermelha ou azul que faziam menção aos avanços conquistados ou às dificuldades detectadas ao longo dos bimestres. Esse processo, tão presente nas histórias de cada um de nós que viveu a educação escolar antes dos anos de 1990, conota uma avaliação que registra produtos, realizada em final de processo, sem dizer muito de como se deu o percurso trilhado.

Foi com base neste espectro de narrativa, rebuscando as memórias de nossas vidas escolares e refletindo sobre e com as práticas docentes vividas na atualidade relativas à avaliação da/na aprendizagem, que iniciamos o curso de formação continuada Avaliação a serviço da Aprendizagem, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação do Município de São José de Mipibu/RN, no segundo semestre de 2022, o qual nos provocou pensar acerca do que é avaliação no contexto escolar, suas finalidades, seus procedimentos e instrumentos.

Nesse ínterim, entendendo e reconhecendo que a formação inicial não dá conta de preparar o professor para atender as demandas do trabalho docente (especialmente pelo fato de que o processo de ensino e aprendizagem não é uma atividade estática, é moldada de acordo com as condições sócio-histórica e culturais de cada época e das condições de vida de cada um), (re)conhecer o que defendem os pesquisadores acerca da avaliação é essencial para desenvolver um processo avaliativo a serviço da aprendizagem, como propunha o curso de formação. É necessário, portanto, o exercício de práxis por parte do professor, entendida aqui como a atividade humana por excelência, trabalho humano, de pensar a prática material e tornar a prática material a sua reflexão, de modo que pensar/agir são indissociáveis e ontológicos (Freire, 1996; Marx, 2022). Esta práxis se desdobra não apenas nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos junto às crianças, mas ao mesmo tempo, dá continuidade aos processos de formação docente.

Esse movimento praxiológico, ao longo do citado curso, se deu fundamentado em estudos de documentos legais, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCC) (Brasil, 2017); além disso, desenvolvemos estudos e discussões a partir de autores como Luckesi (2011, 2012, 2018), Barbosa e Horn (2008), Black *et al.* (2018), Dahlberg, Moss e Pence (2003), Oliveira (2020), Silva e Moreira (2022), dentre outros, reunindo teoria e prática, conforme foi oportunizado durante a formação continuada na oferta do referido curso.

O curso em questão foi realizado com os professores atuantes na educação básica do município de São José de Mipibu, que resultou na produção deste artigo, oportunizando o exercício de pensar a nossa prática costurada com as discussões aqui levantadas, buscando dirimir àquela visão de avaliação que trazemos de nossa história particular, para um que seja mais pensada e mais alinhada com as concepções de criança, infância e Educação Infantil adotadas pelos documentos

legais, fruto das produções da área da Psicologia, Sociologia da Infância e Pedagogia, amparadas naqueles autores já citados.

Foram esses estudos que nos deram sustentação para materializarmos o trabalho de modo coerente e fazermos uma avaliação escolar criterial, que se difere de uma concepção tradicional, que visa os resultados, parte de uma outra concepção de sujeito (aqui nem tanto sujeito, mas indivíduo passivo e passível da ação de ensinar/depositar conhecimento), para uma que considera “o aluno como um ser singular e procura observar e analisar os processos individuais de aprendizagem” (Silva; Moreira, 2022, p. 14), ao mesmo tempo em que o vê como sujeito em relação, em interação e mediação, o que nos implica no processo e nos coloca no lugar de quem ensina e, ao mesmo tempo, de quem aprende.

Nossa discussão, assim situada, busca dar visibilidade a aspectos constitutivos da avaliação formativa cujas características se aproximam da perspectiva de avaliação preconizada nos documentos oficiais nacionais pertinentes à Educação Infantil. A esse respeito, a LDB (Lei nº 9.394/96) afirma, em seu artigo 31, que a avaliação “far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção”, o que dá sustentação a práticas avaliativas voltadas para os avanços nas aprendizagens e no desenvolvimento de cada criança, considerando seus direitos de cidadã de condições propícias ao seu crescimento pessoal.

Em síntese, tal modo de pensar a avaliação e a criança foram previstos no projeto desenvolvido na turma de uma das autoras deste artigo. A partir do qual partimos de uma concepção de criança ativa, participativa e produtora de cultura (Dahlberg; Moss; Pence, 2003), nos conduzindo a uma proposta avaliativa que vá além da ideia de “coleção de álbuns com atividades prontas” (Silva; Moreira, 2022, p. 10) buscando superar, assim, o paradigma de transmissão junto às crianças. Buscamos, deliberadamente, nos distanciar, deste modo, daquela concepção de avaliação como registradas nas “memórias de infância” (citadas no começo de nosso artigo) com vistas a um exercício de planejar a investigação avaliativa, coletar dados da realidade tendo por base um padrão de qualidade como afirma Luckesi (*apud* Silva; Moreira, 2022).

Nesse esforço de distanciamento deliberado não perdemos de vista que, apesar de ultrapassada e pouco (ou nada) significativa, ainda identificamos, nos dias atuais, práticas docentes que não passam de coletânea de atividades descontextualizadas “prontas para colorir”, desconsiderando os conhecimentos prévios que essas crianças trazem de outras vivências como

“parte significativa do ensino, quando a atenção está voltada a como elas podem ser construídas e utilizadas para desenvolver a aprendizagem dos alunos” (Black *et al.*, 2018, p. 160).

Sendo assim, a avaliação em contexto “será vista menos como julgamento somativo e competitivo, e mais como um passo importante no processo de aprendizagem” (Black *et al.*, 2018, p. 164), reconhecendo que as crianças ativas que concebemos estão latentes por experiências vivenciadas com e por elas e organizadas/mediadas pelos professores, conforme descreveremos na seção seguinte.

Dito isto, a investigação que aqui apresentamos se deu em nosso próprio grupo de atuação, crianças de 3 anos, da zona rural de São do José do Mipibu/RN em que passamos a observar a prática com certo distanciamento posterior a fim de refletir sobre como acontece o processo de avaliação formativa da/na Educação Infantil.

Para tanto, referenciados pelos pressupostos já apontados, fizemos um recorte de dois momentos documentados durante o desenvolvimento do projeto com as crianças a fim de perceber este movimento de avaliação no citado contexto. Buscamos com isso trazer ao leitor uma prática de avaliação junto às crianças de Educação Infantil que possa contribuir para o exercício de práxis de outros professores da primeira etapa da Educação Básica.

2 FUNDAMENTOS E NARRATIVA DO PROJETO VIVIDO

2.1 Contexto para um outro modo de pensar a avaliação

Quando pensamos a ação docente e o processo de avaliação enquanto parte integrante do ensino-aprendizagem, alguns pontos demandam a nossa atenção. O primeiro deles diz respeito à definição de avaliação, conforme apontamos no início do texto, que está para além de uma concepção de avaliação que visa os resultados. É premente que esta seja concebida durante o processo formativo, a qual é concebida no processo pedagógico tendo como propósito fundamental contribuir para o ensino-aprendizagem das crianças por meio do *feedback* do professor (Fernandes *apud* Silva; Moreira, 2022, p. 15).

Para dar conta de assumir uma avaliação que construa resultados junto com as crianças é necessário observar e avaliar os processos individuais, respeitando as singularidades de cada uma delas, possibilitando o desenvolvimento da avaliação escolar criterial que, por sua vez, não permite ser pensada de forma linear, onde se vê o sujeito que ensina como transmissor do conhecimento, tampouco o sujeito que aprende como receptor.

A partir dessa ótica, a criança não é vista de modo passivo, ela é concebida como sujeito ativo, com a qual convivemos, buscamos oportunizar a construção de experiências considerando que “os estudantes podem ser encorajados a elaborar perguntas e corrigir respostas para ganhar um entendimento do processo de avaliação e com isso refinar seus esforços para melhorar” (Black *et al.*, 2018, p. 168).

Sendo concedido às crianças pequenas o seu espaço de protagonismo, cuja prática enfatiza o seu papel ativo, como sujeito da aprendizagem, da brincadeira e ludicidade, e sobretudo com o reconhecimento da sua capacidade para se desenvolver e constituir, com potencialidades para pensar e tomar decisões, fazer escolhas, construir conhecimento, portanto, “ser democrático”, como defende Luckesi (2012) e propõe Oliveira (2020, p. 201), o processo avaliativo dar-se-á

Nas interações cotidianas, [nas quais] os parceiros [...] emprestam à criança sua forma de selecionar e relacionar elementos, seu modo de explicar algo, recorrendo a uma forma de comunicação que inclui descrições [...] ou hipóteses [...], até que a própria criança crie um modo autônomo de aprender a tarefa comunicativa e responder a perguntas que ela mesma se propõe em seu esforço de significar o mundo.

Nesse processo de significar e (re)significar o mundo em sua volta o professor tem um grande papel. Precisa estar atento para perceber as nuances que perpassam o processo de aprendizagem conduzindo-as aos elementos que fomentam a avaliação, a qual é capaz de apontar os “percursos de aprendizagem dos alunos no contexto das salas de aula que só tem significado se estiver fortemente articulada com a aprendizagem e com o ensino” (Fernandes *apud* Silva; Moreira, 2022, p. 9).

O seu papel está vinculado não apenas ao modo como ele concebe a criança ou o processo avaliativo, mas também diz respeito à forma como concebe o processo de ensino-aprendizagem. A aprendizagem da criança não se dá de modo isolado, mas na relação com o seu entorno, seus pares e com este professor, os quais mediados pela linguagem e na interação social (Vygotsky, 2007), a aprendizagem vai se construindo de modo cooperativo e comunicativo (Dahlberg; Moss; Pence, 2003). Ciente disto, o professor contribui para aprendizagem ora cedendo espaço para que a criança comunique seu modo de pensar, suas hipóteses e estratégias (Oliveira; Formosinho, 2019) avaliando o que a criança precisa aprender e quais os processos que precisa mobilizar para aprender o que foi pretendido, dando ao aluno maior autonomia nos processos de organização e reorganização das aprendizagens, a partir dos feedbacks (Silva; Moreira, 2022, p. 15).

Finalmente, é preciso ainda que o professor crie estratégias que permitam a escuta e o registro da participação da criança e documente estas trajetórias, o que irá permitir a avaliação e a intervenção. Nesse *lócus*, a Pedagogia de Projetos, atende a esses requisitos, conforme será demonstrado na próxima sessão. Por hora, destacamos que nesta estratégia de trabalho, quando as crianças se reúnem com seus pares e adultos, elas problematizam, questionam, tentam resolver questões, e vão à busca de respostas para as suas dúvidas e de novas descobertas, junto com o professor (Barbosa; Horn, 2008, p. 34), o qual também pensa e organiza os contextos na instituição a fim de que as crianças “possam viver de forma repetida diferentes experiências e oportunidades” (Oliveira, 2020, p. 202).

Diante de tudo que temos dito, são as vivências no cotidiano das instituições educativas somadas às crenças e teorias adotadas pelo professor (Formosinho; Pascal, 2019) que se constitui o *lócus* da Pedagogia, onde acontece a aprendizagem das crianças. Por sua vez constituem a práxis que é a “ação impregnada de teoria e sustentada por um sistema de crença, [...] organiza-se em torno de saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as concepções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças” (Formosinho; Pascal, 2019, p. 27).

A metodologia da Pedagogia de Projetos, conduzida numa perspectiva praxiológica, sustentam a aprendizagem e conseqüentemente a avaliação formativa, cujas curiosidades e descobertas das crianças, acontecem por meio das construções de “erros e acertos” das hipóteses levantadas, por meio da metacognição que possibilita refletir sobre seus trabalhos e, a partir disso, desenvolver uma visão mais ampla do gerenciamento e controle por si mesmo (Black *et al.*, 2018, p. 164), como veremos logo mais.

Antes, porém, consideramos necessário explicitar resumidamente nosso percurso metodológico, a fim de situar a leitura do relato.

2.2 Situando o percurso metodológico

Diante do exposto, este trabalho objetiva refletir sobre o processo de avaliação formativa no contexto da Educação Infantil a partir da discussão de um recorte de prática vivida em uma instituição, tendo como referência concepções de avaliação envolvidas no movimento praxiológico, o que foi amplamente explorado ao longo do curso referido. Faremos o debate a partir da narrativa do recorte de um projeto didático intitulado Os insetos do meu quintal, buscando refletir sobre a

seguinte questão: como acontece o processo de avaliação formativa no contexto da Educação Infantil?

A análise aqui apontada pode ser situada como parte do que se denomina Pesquisa Qualitativa, que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 51) se caracteriza por ser “predominantemente descritiva, reflexiva e interpretativa; enfatiza mais o processo do que o produto; na análise dos dados prevalece a forma indutiva; se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.”

O projeto “Os insetos do nosso quintal” foi realizado em uma escola de Educação Infantil na comunidade rural de São José do Mipibu/RN. Os sujeitos de estudo são parte de uma turma com as crianças de 3 (três) anos de idade, numa turma de nível III (três) composta por 16 (dezesseis) crianças, uma professora¹ e uma auxiliar de turma. Ele surgiu e se desenvolveu ao longo do primeiro semestre de 2022 e além de atender àqueles pressupostos aprofundados anteriormente, levou em conta os objetivos de ensino-aprendizagem elencados nos documentos orientadores para Educação Infantil em nosso país: As DCNEI (Brasil, 2010) e a BNCC (Brasil, 2017).

Durante a trajetória da turma, a fim de realizar o processo avaliativo, elaboramos registros por meio de fotografias, e atividades escritas realizadas pelas crianças, sujeitos da pesquisa, no desenvolvimento do já citado projeto. Além disso, foram colecionadas algumas produções das crianças por meio do desenho, considerando que elas têm três anos de idade e ainda não dominam a linguagem escrita convencional. Estes registros serviram à avaliação dos processos das crianças e ao movimento praxiológico das docentes. É com base na análise documental de dois recortes destes que fazemos aqui nossa análise: um recorte narrativo do surgimento do projeto e um recorte do diálogo das crianças com a professora sobre as minhocas encontradas no parque. É, portanto, um estudo documental (Gil, 2008).

Convidamos, pois, o leitor a passear conosco nesta narrativa e se colocar no lugar de quem avalia e ao mesmo tempo é avaliado, posto que “podemos aprender sobre avaliação da aprendizagem observando se estamos satisfeitos (ou não) com os resultados da aprendizagem de nossos educandos decorrentes de nossa ação pedagógica” (Lukesi *apud* Silva; Moreira, 2022, p. 10).

2.3 Reflexão e ação docente na avaliação: narrativa do trabalho realizado

O projeto de pesquisa com as crianças surgiu a partir da descoberta de minhocas encontradas no quintal do Centro Infantil, durante o momento de brincadeira livre no pátio.

¹ A professora é uma das autoras do presente artigo.

Durante essa exploração, as professoras tomam o cuidado de levantar junto às crianças “questionamentos que as levem a pensar e considerar a enorme quantidade de diferentes concepções para explicar coisas e fenômenos” (Oliveira, 2020, p. 201), sabendo que “questionamento efetivo e intervenções improvisadas, podem oferecer oportunidades valiosas para ampliar o pensamento do aluno” (Black *et al.*, 2018, p. 161). O evento foi registrado pelas professoras do seguinte modo:

Era uma manhã de atividades em “rotina normal” de aula, onde o momento de brincar no pátio e andar sobre os pneus era o mais esperado pelas crianças. Entregamos para elas brinquedos como panelinhas, colheres, pazinhas para brincarem de faz-de-conta na areia. Curiosas e com senso genuíno de pesquisa que possuem, decidiram utilizar as colheres e pá para cavar na areia onde brincavam, eis que descobrem a moradia das minhocas no interior do solo onde cavavam. O entusiasmo, gritaria e encantamento tomaram de conta dos olhinhos atentos das crianças A e B², que logo convidaram os demais colegas para compartilhar os seus achados. Eufóricas, surge entre eles a disputa para pegar e apreciar sobre as suas mãos as minhocas encontradas, bem como acomodá-las nas panelinhas que brincavam com o intuito de levar para casa. Ocasão que, no retorno para a sala de referência, abrimos o diálogo sobre o porquê de querer levar para casa, questionando se elas sobreviveriam. Desperta, então, o desejo de conhecer sobre a vida das minhocas, quem são elas, o que fazem, onde moram e o que comem (Registros [...], 2022, n.p).

Após o evento narrado, fizemos este registro escrito e por meio de fotos dos primeiros diálogos em torno do achado (Figura 1). Queremos destacar aqui dois momentos em que ocorrem a avaliação formativa: o primeiro se dá ainda com a turma quando “a partir das ideias e das propostas das crianças e fazer-lhes perguntas instigantes, oferecer-lhes meios para que busquem mais informações e possam reformular suas ideias iniciais” (Oliveira, 2020, p. 201), conduzindo-as no processo de



Fonte: arquivo pessoal da professora

investigação científica que não submete a criança à espera de “receita de conhecimento” do adulto que, na maioria das vezes, a enxerga como passiva e incapaz (Dahlberg; Moss; Pence, 2003).

É preciso evidenciar que, repensar a avaliação é entendê-la como parte do processo de ensino-aprendizagem. No evento narrado, nossa ação se assenta no fato de que o professor não

² As identidades das crianças foram substituídas por letras em respeito à ética.

transmite ao aprendiz como quem lhe faz um “depósito”, mas ambos se reconfiguram na interação: o professor age sobre a zona de desenvolvimento proximal, identificado como a distância entre aquilo que o sujeito já sabe (conhecimento real) e aquilo que ainda está por aprender (conhecimento potencial). O educador faz isso como outro mais capaz da cultura, ora ajudando a criança, oferecendo-lhe pistas ou orientações diante dos problemas, ora problematizando, apontando caminhos, criando desafios e ensinando também (Vygotsky, 2007). Nossa preocupação era observar o que atraía às crianças, que questões aquele encontro com a minhoca lhes suscitava e, em seguida, registrar este processo.

Nesse sentido podemos observar no registro narrado que buscamos ajudar as crianças a pensarem sobre os seus impulsos iniciais de levarem a minhoca para casa. A intervenção da professora vai conduzindo-as no sentido de refletir os motivos que fazem elas desejarem levar a minhoca para casa. Esta pausa conduzida é já um momento em que as crianças são convidadas a avaliar o ocorrido, dialogando com o vivido e trazendo para a consciência. É um movimento de práxis feito com as crianças (pensar-agir) que leva o grupo a não levar as minhocas.

A professora, neste lugar, age mediando a situação, problematizando e fazendo as crianças observarem os limites e as possibilidades que envolvem o achado da minhoca e o desejo de levar para casa, condizendo com aquilo que aponta (Barbosa; Horn, 2008, p. 34) e com a concepção de ensino-aprendizagem presente em Vygotsky (2007) que mencionamos anteriormente, em que esta se dá nas interações e mediada por outros mais capazes por meio da linguagem.

Nesta perspectiva, de desenvolver o trabalho considerando as potencialidades das crianças como atores e capazes de participar de sua própria aprendizagem, identificada na situação em que as crianças “descobrem as minhocas no pátio”, por exemplo, é possível pensar um processo avaliativo num viés formativo, instigando-as a metacognição, cuja finalidade “é verificar a aprendizagem e garantir o sucesso por meio da democratização e participação de todas as pessoas envolvidas no processo”, como aponta Luckesi (SM Educação, 2012). Nosso olhar se volta também para quando identificamos a passagem pela metacognição, no projeto estudado, quando as crianças desejam levar a minhoca para casa e muitas questões são levantadas, reflexões provocadas acerca das suas próprias perguntas e respostas, rumo à construção do conhecimento em diversos aspectos, dentre eles o de refletir quanto às necessidades que os seres vivos têm para viver na natureza, sobretudo de água, ar e alimento, possível de identificar no seguinte diálogo:

Criança A: “pefessola”, vou levar a minhoquinha para eu cuidar em casa.
Professora: Como você vai levar? Será que ela não vai morrer?
Criança B: Então, vamos deixar ela aqui na escola, a gente cuida aqui na sala.
Professora: Mas, como vocês viram, elas moram na areia, aqui na sala não tem areia. Será que vai dar certo cuidar delas aqui dentro?
Criança A: Dá, “pefessola”. A gente bota areia nesse potinho (mostra a panelinha dos brinquedos) e ela fica aqui dentro.
Professora: Será que ela não vai fugir para procurar a sua família, lá fora?
Criança A: Não! É só cobrir com a tampinha!
Professora: Será que ela não vai morrer dentro do pote fechado? Elas precisam de ar para sobreviver, assim como a gente.
Criança B: É só deixar o ventilador ligado direto, pra elas respirar, “pefessola”!
Professora: E ela não vai ficar com sede, presa dentro do pote?
Criança B: Ué! É só deixar a areia bem molhada.
Professora: Ela não vai sentir fome?
Criança A: Amanhã, assim que a gente chegar bota comida para ela. (Registros [...], 2022, n.p).

É nesse diálogo entre dúvidas e questionamentos, erros e acertos e levantamento de hipóteses que se constitui o processo avaliativo na evolução da aprendizagem, onde, em conjunto com os seus pares, há mais dinamismo “superando assim, o paradigma da transmissão em nossas salas de aula” (Silva; Moreira, 2020, p. 10). Mais uma vez podemos observar a atuação do professor na mediação da práxis das crianças em seu respeito à aprendizagem ativa na interação.

Ainda se reportando ao diálogo entre crianças e a professora, narrado acima, percebemos um processo de investigação que vai acontecendo espontaneamente entre os atores envolvidos na ação. Tal prática é possível de ser construída na Educação Infantil, tendo os projetos pedagógicos como metodologia de trabalho, que se constitui a partir da escuta das crianças, “[onde] o (a) professor(a) pode interagir com elas e ajudá-las a perceber relações entre objetos e materiais, [...], estimulá-las a fazer novas descobertas e construir novos conhecimentos a partir dos saberes que já possuem” (Oliveira, 2020, p. 200).

Durante o desenvolvimento do projeto que percorreram várias etapas de aprendizagem, realizamos diferentes registros avaliativos que fomentaram os instrumentos das coletas de informação para a documentação da aprendizagem e avaliação. Dentre eles podemos citar os desenhos realizados pelas crianças após as observações e curiosidades levantadas e nas experiências e diálogos realizados; bem como construção de cartazes, produção de minhocas com diferentes materiais, registros fotográficos, dentre outros.

Um segundo momento, porém, que sinalizamos anteriormente, vai além das narrativas e dizem respeito à sua produção. Quando a professora da turma senta para planejar e tem em mãos

os desenhos, as fotos, as notas descritivas da situação vivida e mais imediatamente feitas para o momento posterior, ela também está diante de um trabalho praxiológico e de avaliação. Neste processo, produz as transcrições privilegiando o diálogo das crianças, os saberes que surgem diante das perguntas que faz e usando estas informações para planejar o que virá a seguir. Aqui ocorre a estruturação do projeto: a sistematização das questões ainda não tão claras às crianças e a organização de ideias de possíveis situações de pesquisa, estudo e investigação, pensadas para que as crianças mesmas encontrem as respostas para seus questionamentos com a mediação da professora.

O projeto dá conta dessa concepção de avaliação mais processual porque nele não é possível fazer uma avaliação de resultados. O que queremos dizer com isso? O projeto não pode ser planejado e implementado para depois de ocorrido, conferirmos o que deu e o que “não deu certo” dentro do processo do seu desenvolvimento. Isso porque

As aprendizagens nos projetos acontecem a partir de situações concretas, das interações construídas em processo contínuo e dinâmico. Nesse entendimento se afirma, se constrói e desconstrói, se faz na incerteza, com flexibilidade, aceitando-se novas dúvidas, acolhendo-se a curiosidade, a criatividade que perturba e que levanta conflitos. A ordem em que esses conteúdos serão trabalhados, o nível de profundidade, o tipo de abordagem, serão definidos pelo processo de trabalho cooperativo do grupo (adultos e crianças). Quais serão os conteúdos e como o ensino será desenvolvido somente saberemos ao longo do percurso definido por cada grupo. Portanto, o planejamento [e a avaliação, aqui parte do processo de planejar e replanejar] é feito concomitante com as ações e as atividades que vão sendo construídas “durante o caminho” (Barbosa; Horn, 2008, p. 42).

No citado projeto, estes registros remontam ao momento inicial, quando de seu nascimento. As primeiras questões podem ser assim sistematizadas: por que minhocas estão embaixo da terra? O que elas fazem ali? Mas, posteriormente, elas se ampliaram na medida em que a investigação foi sendo feita e ao final tínhamos as seguintes questões: O que elas comem? Como comem? Será que elas têm boca? Elas têm família?

Por um lado, o que temos relatado destaca os momentos de grupo, de interação, mas a avaliação não é apenas do grupo, é de cada uma das crianças na interação com o grupo. As fotos e vídeos nos permitem, por exemplo, ver que cada criança é movida por alguma questão mais que outras. É o caso, por exemplo de Sandy³, que no relato citado falou: “amanhã, assim que a gente chegar, bota comida para elas”. No encontro seguinte, planejamos alimentá-las.

³ Todos os nomes aqui adotados são fictícios a fim de preservar as identidades das crianças envolvidas.

Como professoras não sabíamos propriamente como alimentar as minhocas. Fizemos, então, em nosso planejamento, uma pesquisa sobre o que comem para nos ajudar a guiar as próximas conversas com as crianças. Em nosso reencontro, vimos juntos um dos vídeos que havia aparecido em nossa pesquisa. O vídeo tratava de como preparar alimento para o animal.

Já havíamos nos organizado com as cozinheiras pra separar resíduos de alimentos, tais como pó de café, cascas de legumes e verduras (conforme identificamos, durante a pesquisa, ser um dos alimentos que as minhocas ingerem) para então, prosseguirmos com o preparo e efetivar a alimentação das minhocas *in loco*.

Figura 2: Preparando a “comida de minhoca”



Fonte: arquivo pessoal da professora

Crianças reunidas, vamos preparar juntas a “comida de minhoca” (Figura 2). Observamos que as crianças estavam eufóricas, animadas e curiosas para saber como ia acontecer o processo da alimentação. Especialmente Sandy e Matheus, que tinham interesse, principalmente em saber se as minhocas iriam ou não comer o nosso preparo. Passado algum tempo, fomos observando que as minhocas comeram sim. Mas como? Conversamos e chegamos à conclusão que se as minhocas comeram é porque, mesmo sem a gente conseguir ver, ela tem uma boca.

Esta questão parece ter continuado nas reflexões dele. Por exemplo, durante o projeto, quando estávamos explorando outro aspecto, na ocasião sobre o formato e estrutura corporal da minhoca, foi Matheus que retomou que, mesmo não sendo visível, as minhocas têm boca, porque elas comeram todo o alimento que deixamos para elas, não sobrando nada.

Nossa avaliação foi no sentido de narrar este percurso de aprendizagem da criança, as idas e vindas das reflexões e das questões das crianças, observando como cada uma delas contribuiu com o grupo para que algumas questões fossem respondidas ou ainda as suas perguntas fossem elaboradas, ter ressignificado as suas curiosidades iniciais e transformar em aprendizagens, por meio das experiências realizada e vivências significativas para todos envolvidos no projeto, foi o maior ganho do/no processo avaliativo. E mesmo ela não sabendo todo o conhecimento relativo, isto não é um demérito, o fato de ela pensar, criar respostas, dialogar com o que íamos encontrando na pesquisa, é um exercício em si válido, que servirão para outras experiências realizadas,

principalmente a partir de como temos explicitado o processo de ensino-aprendizagem e a sua avaliação na Educação Infantil, já que nesta etapa da educação, avaliar é acompanhar, conforme está explicitado nas DCNEI (Brasil, 2010).

Foram muitas as experiências de transformar questão em investigação, avaliar, replanejar para as crianças e com as crianças. Contudo, neste momento não é possível fazermos uma análise longitudinal de todo o projeto, narrar as experiências de cada criança, e como é feito o movimento dialético entre a práxis mediada das crianças e a práxis da professora, mas é importante destacar aqui o papel reflexivo do educador, fundado nas mesmas concepções que atuam quando de seu contato direto com a criança no momento também do planejamento docente. Este processo avaliativo, tal qual ocorre “não deverá estar estanque nem somente no início, nem somente no final, mas durante a realização de toda a ação, retroalimentando a mesma” (Silva; Moreira, 2022, p. 9), conforme aconteceu durante a descoberta dos Insetos no nosso quintal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazer as minhocas para o campo de debate e pesquisa no ambiente escolar propiciou às crianças a capacidade de refletir, criar hipóteses, portanto construir conhecimento ao mesmo tempo em que vivenciamos novas experiências que foram acontecendo durante a realização do projeto, tais como produzir, selecionar e oferecer os alimentos para as minhocas e observar as etapas de evolução seguinte.

Desta feita, acreditamos que o projeto alcançou o propósito de promover aprendizagem e realizar um processo avaliativo processual, portanto, formativo e em contexto, o qual dá conta de reconhecer o percurso vivenciado e construído desde o desbravamento do problema até a tentativa de resolução das questões levantadas por meio das hipóteses, quer seja através dos conhecimentos de ordem do senso comum ou de construção científica, garantindo a evolução e desenvolvimento das crianças num ambiente de aprendizagem constituído pelos atores envolvidos.

Por outro lado, compreendemos que o trabalho desenvolvido com a metodologia de projetos com as crianças da Educação Infantil é uma possibilidade de construir práticas no ambiente e cotidiano escolar que dá a oportunidade de atender as curiosidades e necessidades advindas delas, ao mesmo tempo em que constitui o processo avaliativo. Além de “considerar as formas privilegiadas de as crianças aprenderem e se desenvolverem, promover a interação entre elas, possibilitar a exploração dos espaços e dos objetos, e, ao mesmo tempo, devem levar em

consideração suas necessidades”, como vimos acima, no recorte do trabalho desenvolvido, e como afirmam Faria e Salles (2012) endossado por Barbosa e Horn (2008).

Tomando como ponto de partida o trabalho desenvolvido com projetos didáticos e o comportamento praxiológico vigorado no decorrer do curso Avaliação a Serviço da Aprendizagem, podemos dizer que participar desta formação descortinou a importância e finalidade da avaliação na aprendizagem e desmistificou a equivocada ideia de que ela serve “apenas para atribuir uma nota ao aluno no final do processo”.

Percebemos que a avaliação está para além dos resultados desejados. É o resultado atingido que vai conferir-lhe o sucesso alcançado revelando o grau de importância do professor e atribuindo à escola o título de sistematizadora do conhecimento eficaz por meio de vivências e experiências desenvolvidas com a participação de todos envolvidos no processo, especialmente “os estudantes [que] vão investir o seu esforço em uma tarefa apenas se acreditarem que podem alcançar alguma coisa” (Black *et al.*, 2018, p. 174), e assim, todos saíram vitoriosos nesta dinâmica de ensino e aprendizagem articulada à avaliação na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BLACK, P. *et al.* Trabalhando por dentro da caixa preta: avaliação para a aprendizagem na sala de aula. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 8, n. 2, 2018. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/445>. Acesso em: 27 mar. 2023.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 mar. 2023.

CANAL SM EDUCAÇÃO. **Avaliação da aprendizagem**. [vídeo online]. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=JqSRs9Hqgtc>. Acesso em: 12 dez. 2022.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

HOFFMANN, J. **A avaliação a serviço da aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. Petrópolis: Vozes, 2022. (Vozes de Bolso).

OLIVEIRA, Z. R. de. **Currículo na Educação Infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. **Documentação pedagógica e avaliação na Educação Infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso Editora, 2019. p.26-32.

REGISTROS pessoais em diário da professora titular. **Diário de classe**. 2022.

SILVA, G. V. da; MOREIRA, P. E. E. **A avaliação a serviço da aprendizagem**: módulo I. Natal: Caule de Papiro, 2022.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

*Artigo recebido em: 08/07/2023.
Aceito para publicação em: 08/09/2023.*