

**AVALIAÇÃO ESCOLAR, EDUCAÇÃO INFANTIL E LINGUAGEM:
ANÁLISE DAS AVALIAÇÕES PRODUZIDAS NAS ESCOLAS**

**SCHOOL ASSESSMENT, EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND
LANGUAGE: AN ANALYSIS OF ASSESSMENT TESTS USED BY
SCHOOLS**

**EVALUACIÓN ESCOLAR, EDUCACIÓN PREESCOLAR Y
LENGUAJE: ANALISIS DE LAS EVALUACIONES PRODUCIDAS EN
LAS ESCUELAS**

Renata Weffort Almeida¹

RESUMO: O presente texto trata sobre a avaliação escolar na Educação Infantil e tem como objetivo discutir como as crianças são avaliadas, quanto aos meios e critérios adotados, no que se refere à linguagem. A pesquisa foi realizada em duas escolas de Educação Infantil, uma pública da rede municipal de São Paulo e uma privada do mesmo município. Nas duas escolas foram analisados os instrumentos que envolvem o processo de avaliação, tais como, atividades diagnósticas dos alunos e relatórios/fichas de avaliação do aproveitamento escolar. A perspectiva teórica tem como referência os estudos dos pensadores da teoria crítica da sociedade, sobretudo os que tratam da formação, experiência e linguagem. Em linhas gerais, a conclusão da presente pesquisa é a de que, tendencialmente, a relação entre avaliação e Educação Infantil expressa uma perspectiva padronizada e pré-determinada do desenvolvimento das crianças, em detrimento da possibilidade de experiências que visem à reflexão e à formação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Avaliação escolar. Formação. Linguagem.

ABSTRACT: The present paper focuses on the role of school assessment in early childhood education. It aims to discuss how children are assessed in relation to the means and criteria adopted regarding to language. The research was conducted in two early childhood education schools, one public and the other private, both located in the city of São Paulo. In both schools the instruments which involve the evaluation process, such as diagnostic activities and reports/records of school performance assessment were analyzed. The theoretical perspective is based on the Critical Theory of Society, giving special attention to the studies, which deal with formation, experience and language. In general, the conclusion of this research was that the relationship between assessment and early childhood education tends to express a standardized and pre-determined perspective of children development, rather than the possibility of experiences which aim at reflection and training.

KEYWORDS: Early childhood education. School assessment. Training. Language.

¹ Doutora em Educação, História, Política, Sociedade pela PUC-SP; Docente no ensino superior e pesquisadora vinculada ao grupo Teoria crítica, Formação e Cultura, da PUC-SP. E-mail: reweffort@hotmail.com.

RESUMEN: El presente texto trata sobre la evaluación escolar en la educación infantil y tiene como objetivo discutir el modo como los niños son evaluados, los medios y criterios adoptados en lo que se refiere al lenguaje. La investigación fue realizada en dos escuelas de educación preescolar, una pública de la red municipal y una privada del mismo municipio. En las dos escuelas fueron analizados los instrumentos que envuelven el proceso de evaluación, como las actividades diagnósticas de los alumnos e informes de evaluación del rendimiento escolar. La perspectiva teórica tiene como referencia los estudios de los pensadores de la Teoría crítica de la sociedad, sobretudo los que tratan de la formación, experiencia y lenguaje. These concepts contribute to the understanding of the processes by which individual formation – in this case children development – and the possibilities of experience offered by the school occur. En líneas generales, la conclusión es que, tendencialmente, la relación entre evaluación y educación infantil expresa una perspectiva tipificada y predeterminada del desarrollo de los niños, en relación a la posibilidad de experiencias que objetiven a la reflexión y a la formación.

PALAVRAS CLAVE: Educación pré-escolar. Evaluación escolar. Formación. Lenguaje.

INTRODUÇÃO

O campo de estudos sobre avaliação escolar vem, sobretudo na última década, assumindo posição de destaque nas discussões acerca da educação de modo geral. Contudo, se considerando a Educação Infantil, há a necessidade de ampliação do debate acerca da função e dos modos como as crianças são avaliadas e do que é considerado prioritário como transmissão do conhecimento, da cultura e no processo de aprendizagem das crianças, visto que a avaliação escolar pode ter consequências decisivas em sua formação.

Apesar de ser uma tarefa permanente nas instituições escolares, observa-se que, tanto as escolas quanto os documentos oficiais sobre a Educação Infantil, não oferecem aos professores elementos suficientes para o conhecimento e reflexão acerca da função que a avaliação desempenha na escola e na formação das crianças. Desse modo, o proceder avaliativo parece ocorrer por meio da apropriação de um discurso pedagógico constituído com base na própria prática escolar, com suas transformações e necessidades sucessivas de adequações diante das políticas educacionais e, por fim, nos livros que circulam pelas escolas.

Nesse sentido, este artigo apresenta parte dos resultados de pesquisa de doutorado realizada em duas escolas de Educação Infantil da cidade de São Paulo, em que foram analisados os instrumentos que envolvem o processo de avaliação, tais como atividades diagnósticas dos alunos e relatórios/fichas de avaliação do aproveitamento escolar. Foram selecionados para a presente discussão, os dados referentes à avaliação da leitura e escrita.

AValiação ESCOLAR E O PRINCÍPIO DO DESEMPENHO

Quando a escola avalia uma criança, não o faz somente em relação ao que ela apresenta, mas também ao programa pedagógico, ao sistema de ensino e às intervenções

realizadas pelo professor. Dessa maneira, a avaliação pode ter a função de melhorar o processo de aprendizagem das crianças, os programas e a própria atuação do professor – o que pode contribuir para a realização de uma Educação Infantil de qualidade. Além disso, a avaliação escolar é expressão de uma relação peculiar estabelecida na escola em que se deve considerar, de acordo com Cândido (1973, p. 110),

[...] as resultantes sociais da coexistência de adultos e imaturos: aqueles exercem um conjunto de pressões que atendem mais aos interesses da organização social do que aos interesses destes, e estes reagem ao seu modo, procurando dar expressão à sua sociabilidade própria.

O texto ‘A estrutura da escola’ de Antônio Cândido, do qual foi extraída a citação acima, permanece atual, visto que as questões apresentadas por ele sobre a estrutura da escola ainda não foram superadas. No movimento histórico da escola, os modos de organização e práticas escolares sofreram um processo de naturalização, constituindo uma forma escolar que, apesar das continuidades e rupturas ao longo do processo de consolidação da escola moderna, continuam presentes. Pelo próprio processo de naturalização, em que seus elementos tornam-se quase inquestionáveis, a escola já não procura esconder aquilo que se propõe a fazer. Por esse motivo, os documentos produzidos pela escola trazem à tona, com muita nitidez e com contornos fortes, o modo de como a própria escola tem operado para promover o controle e ajustamento de seus alunos.

A avaliação escolar, na Educação Infantil, pode ser compreendida nos termos da racionalidade tecnológica, vinculada ao ‘princípio do desempenho’. No livro ‘Eros e civilização’, Marcuse (2010) apresenta uma análise da teoria de Freud, com base na sociedade de base totalitária. Para Freud, a repressão é inevitável para o processo civilizatório; o indivíduo deve ajustar-se, de acordo com o princípio da realidade. Entretanto, Marcuse (2010) ressalta que, sob os domínios de uma sociedade em que prevalece a ideologia da racionalidade tecnológica, as exigências devem atender a modos específicos de dominação – que, conseqüentemente, culminará em mais repressão para o indivíduo. Considerando uma sociedade, cujas bases estão assentadas em uma racionalidade irracional, não basta ao indivíduo agir de acordo com o princípio da realidade, mas proceder de acordo com o princípio do desempenho. De acordo com Marcuse (2011, p. 58),

O princípio do desempenho, que é o de uma sociedade aquisitiva e antagônica no processo de constante expansão, pressupõe um longo desenvolvimento durante o qual a dominação foi crescentemente racionalizada: o controle sobre o trabalho social reproduz agora a sociedade em uma escala ampliada e sob condições progressivas. Durante uma considerável parte dessa evolução, os interesses de dominação e os interesses

do todo coincidem: a utilização lucrativa do sistema produtivo satisfaz às necessidades e faculdades dos indivíduos.

Sob as determinações dos padrões dominantes, os indivíduos são levados a aceitar seus ditames e demandas. Ainda segundo Marcuse (1999), o desempenho individual, na sociedade regida pela indústria, é medido por padrões externos ao indivíduo e dizem respeito a tarefas predeterminadas. O indivíduo é eficiente quando seu desempenho atende as demandas do aparatoⁱ, e sua liberdade “está confinada a seleção dos meios mais adequados para alcançar uma meta que ele não determinou” (MARCUSE, 1999, p. 78).

Além disso, “quanto mais racionalmente o indivíduo se comporta e quanto mais devotadamente se ocupa de seu trabalho racionalizado, tanto mais sucumbe aos aspectos frustrantes desta racionalidade” (MARCUSE, 1999, p. 81). Por meio desse mecanismo, ocorre o aumento do desenvolvimento econômico e tecnológico, em nome do progresso social, culminando em uma sociedade mais desigual, em que o indivíduo torna-se fator da tecnologia e “se vê completamente anulado em face dos poderes econômicos” (HORKHEIMER; ADORNO, 2006, p. 14). Esse processo de alienação à dominação resulta em mais repressão para o indivíduo, em diminuição da capacidade de reflexão e, em decorrência, em possibilidades reduzidas de uma formação para a autonomia. Conseqüentemente, o indivíduo é levado a renunciar de sua liberdade e conformar-se ao existente, consciente ou inconscientemente.

As escolas incorporam, tendencialmente, as exigências do princípio do desempenho, uma vez que cumprem determinadas finalidades, tributárias dos interesses da sociedade em que está inserida. Apple e King (1999, p. 95), ao tratar do conhecimento distribuído nas escolas, descrevem e analisam uma sala de aula de pré-escola e concluem que “as definições sociais interiorizadas no início da vida escolar fornecem as regras constitutivas para a vida futura nas salas de aula”. De acordo com a descrição dos autores, as crianças aprendem a diferenciar as atividades de trabalho e de lazer, considerando trabalho o que a professora manda fazer, independente da natureza da atividade. A professora valoriza os comportamentos de obediência e aceite das regras, bem como espera um resultado idêntico das atividades de trabalho: o mais semelhante possível ao que ela própria havia produzido. Para os autores, na etapa pré-escolar,

[...] os atributos pessoais de obediência, entusiasmo, adaptabilidade e perseverança são mais valorizados que a competência acadêmica. A aceitação inquestionável da autoridade e das vicissitudes da vida nos quadros institucionais encontra-se entre as primeiras lições de um estabelecimento pré-escolar. Estas lições repousam na aceitação progressiva como sendo naturais, como o trabalho *tout court* dos significados de conhecimento

importante e sem importância, de trabalho e lazer, de normalidade e desvio (APPLE; KING, 1999, p. 103).

Destaca-se a ideia de que a educação da criança está voltada para a vida futura, de que deve obediência à autoridade, independentemente de ser, ou não, esclarecida, de que aquilo que lhe é ensinado é naturalizado. A atitude da professora de valorização ao aceite de regras e apropriação de condutas na escola, mesmo que arbitrárias, é, em grande parte, desenvolvida e transmitida pelo senso comum – apesar de não ser totalmente desprovido de coerência, o senso comum reflete, na maioria das vezes, um pensamento conservador e padronizado. Essa hegemonia da opinião é, em muitos casos, fruto dos estereótipos sociais. Na medida em que a sociedade operacionaliza as concepções dos indivíduos, o pensamento crítico dá lugar à ideologia. No entanto, tal ideologia não é aquela que o próprio indivíduo internalizou, mas a que lhe foi imposta socialmente, portanto, “los hombres, individualmente ou colectivamente, están obligados a manejarse con opiniones cuya prueba no les es accesible” (ADORNO, 1966, p. 42).

Na Educação, de modo geral, e na Educação Infantil, em particular, a apropriação pelo senso comum das teorias da Psicologia, especialmente a Psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget, assume uma importante função na formação de opinião dos professores, principalmente sobre a concepção de criança e de infância. A tendência à padronização e determinação das práticas pedagógicas e avaliativas, considerando a relação entre a educação e a psicologia, dificulta ou impede a relação da criança com o conhecimento e a apropriação da cultura, porque, com base nos estágios pré-determinados, a criança está sempre devendo algo, visto que precisa alcançar determinadas e sucessivas fases de desenvolvimento.

EDUCAÇÃO INFANTIL, FORMAÇÃO E LINGUAGEM

A linguagem constitui-se em um elemento fundamental como mediação entre o indivíduo e a cultura. Por meio da linguagem, o indivíduo apreende os elementos da cultura, desenvolve sua capacidade de abstração e de formulação dos conceitos.

Desse modo, a realização de atividades, por meio de situações que permitam a reflexão acerca da realidade, é profícua para o desenvolvimento da autoconsciência. Destaca-se a espontaneidade como condição para a possibilidade de realização de experiências, nos termos de Giovinazzo Junior (2012, p. 6):

O que se quer dizer é que a experiência está ligada à espontaneidade. Esta é a possibilidade dos indivíduos lidarem livremente com o mundo a sua volta,

que inclui a natureza, a sociedade e os outros indivíduos. Sendo assim, o conceito de experiência com o qual se está lidando aqui supõe atividade e reflexão. A espontaneidade é o momento em que, condicionado por certas limitações sociais, o indivíduo busca ir além do que lhe é oferecido pela existência concreta. Nesses termos, viver experiências implica em, mesmo concebendo aquilo que existe a partir de pressupostos, pré-conceitos ou impressões iniciais, não ficar aprisionado a eles. Experimentar é “mergulhar” na objetividade para constituir-se como sujeito (grifos do autor).

É importante destacar que a noção de experiência aqui tratada está diretamente relacionada à emancipação. Concordando com Adorno, uma educação que vise à emancipação deve ir além da mera adaptação. Se, conforme citado anteriormente, é desde a infância que o indivíduo inicia o processo de formação de uma consciência crítica perante as diversas situações desiguais e desumanas pertencentes à sociedade de base totalitária, então a criança deve viver momentos de livre escolha, de opiniões compartilhadas, do exercício de colocar-se no lugar do outro, de criar, de experimentar e de imaginar.

Dessa perspectiva, não se trata de uma formação escolar nos âmbitos do espontaneísmo, mas de uma formação que possibilite a tomada de consciência, o espaço para o espontâneo e para a imaginação. Vigotsky (2011) apresenta uma perspectiva convergente no livro ‘La imaginación y el arte en la infancia’, sobre a importância central do trabalho pedagógico na criação e abertura de espaços para a participação das crianças na cultura. Defende a ampliação da experiência da criança como base para sua atividade criadora, baseada na imaginação:

De aquí la conclusión pedagógica sobre la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos proporcionarle base suficientemente solida para su actividad creadora. Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación (VIGOTSKY, 2011, p. 19).

Para o autor, a imaginação é uma atividade humana que se apoia na experiência e é afetada pela cultura e pela linguagem, carregando marcas da forma racional de pensar, que são historicamente elaboradas. Por sua vez, Walter Benjamin (2002), em suas reflexões sobre a criança e a cultura, aponta para a atividade lúdica como propícia para a realização de experiências, pois é por meio da imaginação e do uso da linguagem simbólica que a criança experimenta outros papéis.

Essa alternância de papéis vividos pela criança, por meio da imaginação e da linguagem simbólica, é de fundamental importância para a constituição de si mesmo, pois também lhe permite experimentar outras possibilidades de ser, o que “fortalece a individuação e a sociedade” (CROCHÍK, 2011, p. 34). Portanto, as experiências anteriores são

fundamentais para o processo criativo. Reafirma-se, assim, o caráter social da experiência. Retomando as ideias de Vygotsky (2011), a atividade criadora se apoia na experiência, portanto, quanto mais rica é a experiência, mais rica é a sua imaginação e, conseqüentemente, a apropriação dos elementos da cultura.

Com base nesse entendimento, na etapa da Educação Infantil, as atividades devem priorizar o desenvolvimento da linguagem por meio do uso de vocabulário rico, de contato sistemático com situações que envolvam a leitura de imagens, a audição de contos e músicas, a possibilidade de se identificar com personagens e recriá-los a partir das experiências vividas e das especificidades de cada um, como também possam partilhar situações de estranhamento e curiosidade perante o existente. As capacidades e habilidades devem ser estimuladas e nunca negligenciadas com atividades que pouco delas exigem, no que concerne à atividade criadora ou ao manejo das técnicas.

AVALIAÇÃO ESCOLAR DA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com os dados coletados, um aspecto convergente, nas duas escolas, é a realização da ‘escrita espontânea’, tal como chamado na escola A, e a ‘hipótese de escrita’, na escola B. Tais propostas consistem na realização de sondagens de escrita em que as crianças devem escrever algumas palavras – seja com base em ilustrações, ou ditadas pela professora –, cujo objetivo é avaliar em qual fase da escrita a criança se encontra. Menciona-se a influência decisiva para a avaliação escolar na Educação Infantil, o livro de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, publicado em português com o título ‘A psicogênese da língua escrita’ (1999), que documenta uma pesquisa experimental, realizada pelas autoras, em Buenos Aires, na década de 1970, cujo objetivo era o de explicar os processos, mediante os quais a criança aprende a ler e escrever, ou conforme anunciado pelas autoras:

[...] nosso objetivo é o de apresentar a interpretação do processo do ponto de vista do sujeito que aprende, tendo, tal interpretação, seu embasamento nos dados obtidos no decorrer de dois anos de trabalho experimental com crianças entre quatro e seis anos. Tampouco faremos uma análise profunda da situação educacional na América Latina. Entretanto, o jogo de influências dos fatores metodológicos e sociais está presente ao longo de todo o desenvolvimento do livro (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 17).

De fato, ao longo da leitura das páginas do livro, ficam deflagradas as profundas desigualdades sociais e seu impacto na aprendizagem das crianças. Além disso, representa um modelo primoroso de relatório de pesquisa. Contudo, houve, no Brasil, uma apropriação reducionista dos dados da pesquisa, resultando em uma transferência mecânica do

método a sua aplicação na escola. O que se observa, nas duas escolas pesquisadas, é que as hipóteses de escritaⁱⁱ são tomadas como objetivos a serem alcançados e superados, ou seja, não é avaliado o processo da aprendizagem da criança, mas sua produção, com o intuito de enquadrá-la em uma fase específica. Portanto, um importante meio para a compreensão e reflexão sobre o desenvolvimento da criança torna-se o fim no que se refere ao processo de aprendizagem.

Para fins de organização e análise do conteúdo das avaliações das escolas A e B, cabe o esclarecimento de que, na escola B, foram destacados excertos das avaliações e, na escola A, as informações retiradas dos relatórios descritivos e também as próprias atividades diagnósticas das crianças.

Avaliação da leitura e escrita: Escola A

Na escola A, instituição pública da rede municipal de São Paulo, são realizadas atividades diagnósticas que se repetem, ao longo dos anos, conforme a sequência de figuras, a seguir:

Figura 1- Avaliações diagnósticas -leitura e escrita- [Diego, 5 anos Escola A]

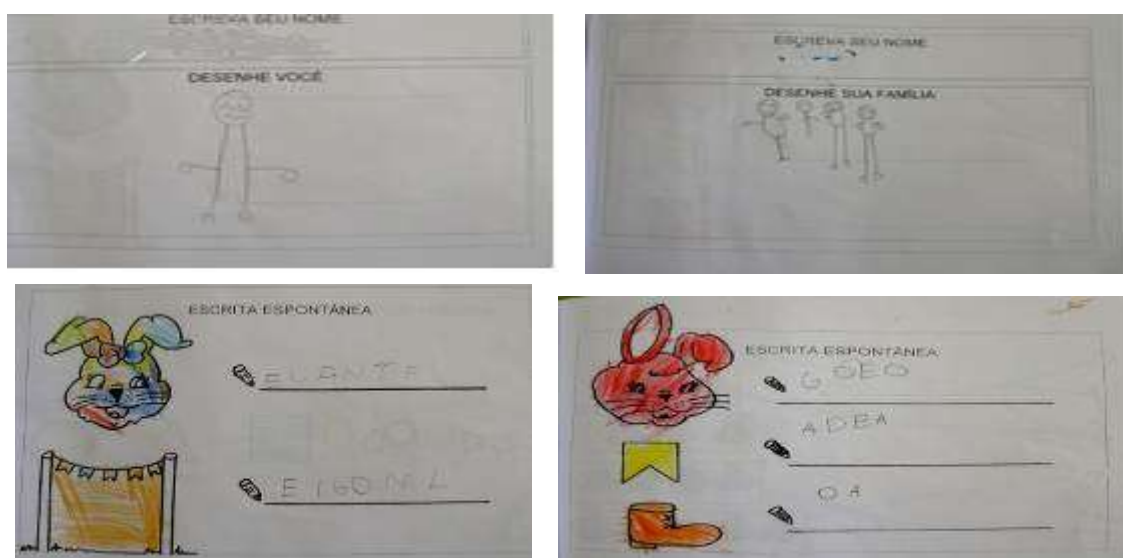


Figura 2 - Avaliações diagnósticas -leitura e escrita- [Diego, 4 anos, Escola A]



Figura 3- Avaliações diagnósticas -leitura e escrita [Diego, 3 anos, Escola A]



Acerca das avaliações realizadas – tomando Diegoⁱⁱⁱ como exemplo – aos 3, 4 a 5 anos, são considerados alguns detalhes. De acordo com a figura 1, a sequência de atividades diagnósticas realizadas pelas crianças de cinco anos apresenta os seguintes objetivos: avaliar a escrita do nome e a escrita espontânea de algumas palavras, com base em figuras que representam as seguintes datas comemorativas: páscoa, festa junina e natal. Aos quatro anos, conforme a figura 2, também se avalia a escrita do nome, além da escrita espontânea de uma palavra relacionada à páscoa. Por fim, aos três anos, a escrita do nome, o reconhecimento das vogais e escrita espontânea, ambos com base em figuras que representam o natal.

Com base nas atividades diagnósticas, as professoras registraram, no relatório descritivo, o aproveitamento escolar das crianças em relação à leitura e escrita, conforme os excertos destacados das avaliações, a seguir:

Na sala de aula realiza todas as atividades propostas com pequenas dificuldades. Já consegue traçar algumas letras do próprio nome e algumas vogais com pequenas dificuldades [Érica, 4 anos- escola A].

Realiza as atividades propostas com interesse, tenta escrever seu nome e é interessada em aprender letras e números, é muito inteligente e tem muito potencial a ser desenvolvido [Larissa, 4 anos- escola A].

Reconhece o seu nome, as letras A e E [Lawany, 3 anos – escola A].

Nas atividades de escrita, tem autonomia na escrita do nome, reconhece as vogais, utiliza letras para escrever outros nomes [Diego, 4 anos – escola A].

Copia o nome com apoio e orientação. Na escrita espontânea aparecem letras aleatórias [Ana Karine, 3 anos - escola A].

Além dos conteúdos apresentados, em alguns poucos relatórios, aparecem informações sobre a leitura, audição de histórias e oralidade, conforme os trechos a seguir:

Realiza as atividades sugeridas com interesse, gosta de ler livrinhos, ouvir historinhas, na roda de conversa ainda é muito tímida para expor suas ideias [Sheron – 4 anos - escola A].

...tenta escrever seu nome com modelo, reconhece as vogais e outras letras, gosta muito de ouvir histórias [Maria Eduarda, 3 anos – escola A].

Com base nos excertos das avaliações e nas atividades diagnósticas observadas, é possível afirmar que, na escola A, a experiência com a escrita é reduzida à verificação das hipóteses e à execução de tarefas mecânicas e repetitivas, é apresentada no mesmo formato e tipo de suporte e é baseada nas datas comemorativas.

Avaliação da leitura e escrita: Escola B

Na escola B, instituição privada situada na cidade de São Paulo, as informações sobre o aproveitamento em leitura e escrita são apresentadas nos relatórios descritivos semestrais, conforme os exemplos a seguir, por ano e por semestre:

Ao escrever, demonstra associar letra ao som, como por exemplo, “OA D OESA” para “RODA DE CONVERSA”. O traçado da letra é legível e firme. Nos textos coletivos, contribui somente quando requisitada [Rafaela, 5 anos, Escola B].

Reconhece e escreve seu nome e o dos amigos da sala, com ajuda das plaquinhas. Demonstra saber nomear a maioria das letras. Costuma brincar com as amigas de escrever bilhetes. Escreve, por exemplo, “AE” para

“LANCHE”. Contribui na criação de textos coletivos, ajudando a contar os fatos de acordo com os enredos, apresentando uma narrativa estruturada e com ideias encadeadas [Rafaela, 5 anos, Escola B].

Explora as letras móveis, escreve seu nome com o auxílio da placa. Para reconhecê-lo, ainda necessita de nosso auxílio, o que é natural para a faixa etária [Rafaela, 4 anos, Escola B].

Já se arrisca a escrever o seu nome, com o auxílio da placa com os nomes, divertindo-se bastante com a novidade [Rafaela, 4 anos, Escola B].

No momento da chamada, quando utilizamos as placas com os nomes, reconhece o seu nome, mas se inibe de pegá-la. Com nossa ajuda e incentivo, ela a coloca na porta da sala, juntamente com as placas de seus amigos. Reconhece alguns nomes das crianças do grupo, e demonstra identificar pelas fotos, o momento da rotina em que estamos [Rafaela, 3 anos, Escola B].

Rafaela identifica sua colmeia (sic) a partir da cor da fita que escolheu para tal e pela observação que faz da placa com o seu nome. Sabe os nomes de todos os amigos da sala e os identifica durante a chamada, através das placas com foto [Rafaela, 3 anos, Escola B].

Observa-se, nos excertos acima, que, aos cinco anos, avalia-se a participação na criação de textos coletivos, escrita de bilhetes, hipótese de escrita, escrita do próprio nome e dos colegas. Aos quatro anos, exploração de letras móveis, escrita do próprio nome. Aos três anos, reconhecimento do próprio nome, leitura da rotina por meio de imagens, reconhecimento dos nomes dos colegas de sala, com auxílio da foto.

De modo semelhante à escola A, são recorrentes as informações sobre a escrita, oriundas de realizações de sondagens:

Identificou as letras de seu nome quando contidas em outras palavras, mostrando-se interessado pelo universo letrado e por começar a fazer **hipóteses** sobre como este sistema funciona. Utilizou as letras convencionais, embora tenha escrito sem fazer os movimentos corretos das mesmas, o que faz parte deste processo de construção. [Uriel, 4 anos escola B. grifo do autor]

Interessa-se pelas questões de leitura e escrita, esforçando-se para ler e escrever palavras. Neste semestre, conseguiu registrar o que desejava, **atribuindo a cada sílaba o valor sonoro correspondente**, chegando a utilizar vogais e consoantes em sua escrita. [Melina, 5 anos escola B, grifo do autor]

Ao escrever, demonstra **associar letra ao som**, como por exemplo, “OA D OESA” para “RODA DE CONVERSA”. O traçado da letra é legível. Nos textos coletivos, contribui somente quando requisitada. [Fernanda, 4 anos - escola B, grifo do autor]

O quadro, a seguir, apresenta a síntese dos principais aspectos avaliados nas duas escolas:

Quadro 1- Conteúdos avaliados em leitura e escrita, nas escolas pesquisadas, de acordo com a idade

Idade	Escola A	Escola B
3	Escrita do nome, Escrita espontânea, reconhecimento de vogais.	Reconhecimento do próprio nome, leitura da rotina por meio de imagens, reconhecimento do nome dos colegas com auxílio da foto.
4	Escrita do nome, escrita espontânea.	Exploração de letras móveis, escrita do próprio nome.
5	Escrita do nome, escrita espontânea.	Criação de textos coletivos, escrita de bilhetes, hipótese de escrita.

De acordo com as informações contidas no quadro, destacam-se algumas diferenças entre as duas escolas pesquisadas. Na escola A, aos três anos, as crianças já realizam atividades de escrita do nome, escrita espontânea e atividade de reconhecimento das vogais. Considerando a mesma faixa etária, na escola B, as propostas consistem no reconhecimento do próprio nome e das palavras que compõem as atividades da rotina, por meio da associação de palavras e imagens.

Aos quatro anos, na escola B, o contato com a escrita privilegia a escrita do próprio nome e da exploração de letras móveis. Por fim, aos cinco anos, as propostas da escola B consistem na verificação da hipótese de escrita e em atividades de criação de contos coletivos, com ênfase à oralidade e à estrutura do gênero textual, bem como as chamadas situações reais de escrita, ou de uso social da escrita, por meio de textos que circulam socialmente.

Observa-se, pelos dados coletados, nas duas escolas, que a necessidade de controlar a produção das crianças reduz a experiência com a escrita e leitura a aspectos operacionais da avaliação. Portanto, esse contato instrumental expressa o princípio do desempenho como regulador desse processo. Nesse sentido, na escola A, observa-se a pobreza de estímulos, por meio de atividades repetidas, em que as crianças são habituadas a fazer sempre o mesmo. Na escola B, apesar da tentativa de apresentar atividades mais cuidadas, dotadas de maior significado para as crianças, a tentativa de controle também se faz presente.

Sobre a audição de histórias, embora as avaliações das duas escolas façam menções a momentos, como ‘roda de histórias’, ou a aspectos sobre ‘interesse em ouvir histórias ou por recontá-las’ – este último especificamente, na escola B –, a quase ausência das informações nos documentos expressam o caráter secundário dessa ação nas escolas. Seria fundamental, portanto, estudos sobre os momentos de narração de histórias na escola, quais histórias são narradas, as reações das crianças frente ao enredo dos contos, bem como a relação dos professores com as narrativas em seu processo de formação.

O privilégio a atividades que consistem em meios para produzir algo mensurável, expressa uma relação entre meios e fins, visto que as propostas lúdicas, cujas situações possuem um fim em si mesmo, como as brincadeiras, audição de histórias, tempo para o ócio, entre outras, são subvalorizadas diante daquelas com uma finalidade externa à própria realização da atividade – o que está em consonância com a sociedade de base capitalista, porque vinculado à ênfase da produção e do resultado. Dessa perspectiva, os indivíduos são controlados pelos processos sociais, baseados na padronização e vinculados a sua utilidade imediata.

Em ‘O Capital’ (2004)^{iv}, de Karl Marx, no capítulo dedicado às relações entre a maquinaria e a grande indústria, o autor descreve seu objeto de pesquisa, a saber, a fábrica e o conjunto de ações que a transcendem, tais como a maquinaria, legislação, hábitos dos operários e o papel da mulher, do jovem e da criança neste cenário.

A maquinaria, segundo o autor, é o meio mais poderoso para aumentar a produtividade de trabalho, é o meio mais potente para prolongar a jornada de trabalho além de todos os limites estabelecidos pela natureza humana (MARX, 2004, p. 460). A maquinaria, portanto, é um meio para produzir ‘mais-valia’ e, por sua vez, a máquina torna-se uma extensão do homem. Como consequência, a maquinaria aumenta o que o autor chama de “material humano explorável pelo capital”, apropriando-se do trabalho de crianças e mulheres.

O autor descreve a jornada de trabalho de crianças na fábrica, nos mais variados ramos, como trabalhar na fundição de cobre, nas impressões de jornais, além da mineração e produção de carvão. As crianças cumpriam muitas horas de trabalho em situações degradantes e, em alguns casos, ainda levavam trabalho para suas casas. As más condições de moradia e falta de higiene das famílias e a exposição a ‘hábitos obscenos, sórdidos e impudentes’, conforme destacados pelo autor, por meio do contato com adultos, configuram o cenário em que as crianças conviviam.

Ora, se outrora as pequenas mãos das crianças eram úteis porque se encaixavam perfeitamente na manipulação de engrenagens menores, as quais as mãos dos adultos não alcançariam facilmente, atualmente, sem considerar as situações degradantes do trabalho infantil que ainda não foi superado, essas mãos pequenas deveriam segurar o lápis e produzir atividades, por vezes, desprovidas de significado. Há, portanto, reduções sucessivas do conhecimento a tarefas estereotipadas. Observa-se, na figura, a seguir, a sequência de atividades gráficas cujo tema, conforme as evidências das ilustrações, refere-se à história dos Três Porquinhos:

Figura 4- Sequência de atividades baseada na história *Os três porquinhos* [Diego, 3 anos, Escola A]



Em primeiro lugar, as atividades expressam a redução dos elementos do conto a atividades escolares que privilegiam a alfabetização e habilidades motoras. Em segundo lugar, a experiência das crianças com o conto é mediada por ilustrações estereotipadas dos personagens da história, o que retira a possibilidade de cada uma das crianças imaginar seus personagens, o que culmina em uma experiência pobre. Essa redução dos objetos da cultura para finalidades úteis remetem à manutenção da sociedade vigente, visto que não permitem a formação, mas uma pseudoformação. O contato com a estereotipia – seja por meio das atividades gráficas da escola, ou mesmo pela produção e circulação dos famosos livros de R\$ 1,99, pobres do ponto de vista da estética e do enredo, mas voltados para o consumo das massas – elimina o caráter lúdico, o prazer de ouvir histórias como um fim em si mesmo.

Desse modo, parece não haver lugar, na escola, para a realização de experiências com as narrativas, nem nos termos defendidos por Walter Benjamin, para o qual a noção de experiência está vinculada à tradição e, portanto, as histórias são transmitidas por

um narrador por meio da rememoração, tampouco para Adorno, que defende o tempo de ócio para a contemplação e exercício da fantasia e imaginação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre a avaliação em leitura e escrita, as observações contidas nas avaliações, bem como as atividades diagnósticas, apontam para o empobrecimento da experiência com a linguagem, em especial na escola A, pela redução do repertório linguístico, devido à priorização da realização de sondagens de escrita – no caso da escola A, feitas por crianças a partir dos três anos de idade. Neste caso, observa-se a tendência à racionalização instrumental, se considerada a apropriação pedagógica da teoria psicológica, elaborada por Ferreira e Teberosky (1999) e sua aplicação prática, convertendo-se, de subsídio para a compreensão e reflexão da professora sobre as atividades das crianças, para a própria prática.

Observou-se a incidência reduzida de informações sobre a audição de histórias na escola, o que aponta para uma lacuna interessante de pesquisa, sobre os momentos de narração de histórias na escola, desde a perspectiva do professor, sua própria experiência com a leitura, audição e narração de histórias, bem como da criança e suas percepções acerca dos contos.

Quanto aos instrumentos avaliativos, observa-se a coexistência de relatórios descritivos, pautas de conduta e atividades diagnósticas, o que aponta para o fato de que apesar do crescimento de determinações legais e discussões acerca da Educação Infantil os desafios para a conquista de uma Educação Infantil de qualidade ainda não foram superados, sequer identificados. Em face desse entendimento, é de fundamental importância a compreensão dos modos de efetivação do trabalho pedagógico nessa modalidade escolar.

Notas

ⁱ O termo “aparato designa as instituições, dispositivos e organizações da indústria em sua situação social dominante” (MARCUSE, 1999, p. 77).

ⁱⁱ Para as autoras, o processo de aquisição de escrita passa pelas fases que se sucedem: pré-silábica, silábica, silábica alfabética e alfabética.

ⁱⁱⁱ Os nomes das crianças são fictícios.

^{iv} Tomei como referência a 4ª parte do 1º volume, capítulo 13, *A maquinaria e a indústria moderna*.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Teoria de la seudocultura. In: ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Sociologica*. Madrid: Taurus Ediciones, 1966. p. 233-267

_____. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

APPLE, M.; KING, N. A economia e o controle no cotidiano da vida escolar. In: APPLE, M. *Ideologia e currículo*. Porto: Melhoramentos, 1999.

BENJAMIN, W. *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação*. São Paulo: Ed. 34, 2002.

CÂNDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. (Org.). *Educação e sociedade – leituras de Sociologia da Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973. p. 107-128.

CROCHÍK, J. L. Preconceito e inclusão. *WebMosaica*. Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall, v. 3, n. 1, jan./jun., 2011.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIOVINAZZO JUNIOR, C. A. Educação das novas gerações: experiência obstruída e conformação moral. In: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. *Anais...* Porto de Galinhas: Anped, 2012.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. *Dialética do esclarecimento*. São Paulo: Zahar, 2006.

MARCUSE, H. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: _____. *Tecnologia, guerra e fascismo*. Trad. Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo: UNESP, 1999.

_____. *Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

_____. A arte na sociedade unidimensional. In: _____. *Teoria da cultura de massa*. Comentários e seleção de Luiz Costa Lima. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MARX, K. *O Capital*. v. 4. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

VIGOTSKY, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: AKAL, 2011.

Recebido em agosto de 2014.

Aceito em novembro de 2014.