

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE PEDAGOGIA

BRUNA THAWANI DA SILVA VIEIRA

PRINCÍPIOS AVALIATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA
HISTÓRICO-CULTURAL

MARINGÁ

2016

BRUNA THAWANI DA SILVA VIEIRA

PRINCÍPIOS AVALIATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA
HISTÓRICO-CULTURAL

Trabalho de Conclusão de curso apresentado como requisito parcial para aprovação na disciplina “Trabalho de Conclusão de Curso” (TCC), do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Maringá.

Orientação: Profa. Dra. Aline Frollini Lunardelli Lara.

MARINGÁ

2016

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por me conceder saúde e força para realizar este trabalho, pois, sem isso, não teria chegado até aqui.

Agradeço imensamente minha querida orientadora Aline Lara por todas as orientações, paciência, contribuições e auxílio que não foram poucos, pois, sem tua ajuda, também não teria realizado esse trabalho tão belo.

Ainda, agradeço aos meus pais que muito me ajudaram durante toda a vida, e em particular, na graduação. Agradeço em especial a minha mãe que me ensinou a estudar desde pequena e sempre me apoiou muito, e, também, a minha avó Zoraide, que se sente muito orgulhosa de mim e sempre me incentivou.

Agradeço a todos os professores que passaram pela minha vida contribuindo para que eu chegasse onde estou, vocês são demais. E também as amigas de graduação que tornaram as aulas e desafios mais leves.

Por fim, agradeço ao meu namorado Marcos, a toda minha família e amigos pelo apoio, paciência e por acreditarem em mim. Obrigada a todos!

RESUMO

A avaliação na educação infantil é tema pouco abordado nos processos de formação docente. No entanto, é pela avaliação que se torna possível a continuidade das práticas pedagógicas, possibilitando um realinhamento das ações dentro da sala de aula, inclusive na primeira infância. Este tema nos chamou bastante atenção porque tivemos a oportunidade de presenciar vivências pedagógicas por meio do estágio obrigatório do curso de Pedagogia e pelo Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, foco Educação Infantil. Esta pesquisa tem por objetivo investigar, com base na Teoria Histórico-Cultural, quais princípios devem ser considerados na prática avaliativa para promover o desenvolvimento das crianças na educação infantil. Realizamos uma pesquisa qualitativa bibliográfica na qual foram analisadas algumas obras clássicas de Vigotski, Lúria e Leontiev, com a finalidade de identificar as principais características do desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos e verificar o que e como avaliar para promover o desenvolvimento infantil. Como resultados, encontramos a necessidade de o professor conhecer de maneira aprofundada os processos de desenvolvimento infantil para planejar intencionalmente uma avaliação prospectiva na qual se ressalta a brincadeira como atividade principal característica da infância, visando planejar ações para que a criança faça de forma autônoma aquilo que ainda realiza com auxílio.

Palavras-chave: Educação Infantil. Avaliação. Desenvolvimento Infantil. Princípios avaliativos.

ABSTRACT

In teacher training process the children's assessment is an issue less approached. Nevertheless, is by the assessment that is possible to continue the pedagogical practices, which allow teachers to rearrange their actions in classes, including in early childhood. This issue attracted a great deal of attention because we had the opportunity to witness pedagogical experiences through the obligatory training of the Pedagogy course and the Institutional Project of Scholarships for Initiation to Teaching - PIBID, a focus on Early Childhood Education. This work aims to search, using the historical-cultural theory, which principles must be concerned into assessment practices in order to promote the children's development in early childhood education. Our analyses focused the interpretivist paradigm in a qualitative biographical research in which many classical works by Vigotski, Lúria and Leontiev were analyzed in order to identify the main characteristics of children's development from 0 to 5 ages, and to check what and how to assess to promote the children's development. As result is important to stress the need of teachers know deeply the children's development process to be able to plan intentionally prospective assessments, which highlight child's play as typical childhood activity, aiming to plan actions to be done in autonomy way what they still doing with adults help.

KeyWords: Early Childhood Education. Assessment. Child Development. Assessment principles.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 CONCEITOS BÁSICOS SOBRE A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	19
3 METODOLOGIA	32
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	32
3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	33
3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	35
4 A AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	36
4.1. CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS, SEGUNDO A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	38
4.2 O QUE DEVE SER AVALIADO PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA	42
4.3. COMO AVALIAR PARA PROMOVER DESENVOLVIMENTO INFANTIL	49
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS	55

1 INTRODUÇÃO

As crianças de 0 a 5 anos de idade que frequentam os centros de educação infantil passam por um processo de ensino e de aprendizagem que deve ser acompanhado e avaliado a todo o momento. A partir dessa defesa, esta pesquisa buscou investigar quais princípios devem ser considerados na prática avaliativa para promover o desenvolvimento das crianças na educação infantil.

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, é reconhecida como Dever do Estado e Direito da Criança a partir da Constituição brasileira de 1988, em seu artigo 208, inciso IV, a qual não é obrigatória¹ para crianças de 0 a 3 anos, apenas de 4 a 6 anos, sendo sua oferta de responsabilidade dos municípios.

Ao retomarmos um pouco na história da Educação Infantil, quando, no século XIX, a mulher se inseriu no mercado de trabalho, a creche foi criada para cuidar das crianças que não tinham onde ficar, de tal forma que não se exigia formação profissional específica nesse modelo assistencialista.

Ainda há a predominância assistencialista, na qual o educar muitas vezes se encontra secundário ao cuidar, acarretando a desvalorização dessa etapa da educação e também dos profissionais que nela atuam, apesar da dimensão educativa estar presente em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 – LDB, artigo 29, que reforça a concepção da Constituição e defende

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p.21).

Deste modo, a pré-escola² não é apenas lugar de cuidar, e sim, de ensinar e cuidar concomitantemente, mesmo quando se pensa em higiene, alimentação e outras atenções básicas características da educação infantil, a fim de desenvolver esses aspectos na criança, por meio de um trabalho pedagógico intencionalmente

¹No momento que escrevemos, a educação infantil ainda não é obrigatória no Brasil no que diz respeito à educação de 0 a 3 anos, mas, desde 2009 pela Emenda Constitucional nº59, tornou-se obrigatória para as crianças de 4 a 5 anos. Mesmo com esse avanço, ainda não há perspectivas de que em nosso país teremos educação infantil obrigatória para crianças de 0 a 3 anos.

² Segundo a LDB 9394/96, a creche é voltada para 0-3 anos e a pré-escola para 4-5 anos.

planejado, e “[...] tendo em vista o pleno exercício das possibilidades humanas e seguramente essa função não será desempenhada nos estreitos limites da cotidianidade” (MARTINS; ARCE, 2007, p.59). Nesse sentido, a etapa da educação infantil escolar se torna essencial para o desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional das crianças.

Este tema nos chamou bastante atenção porque tivemos a oportunidade de presenciar vivências pedagógicas por meio do estágio obrigatório do curso de Pedagogia e pelo Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, foco Educação Infantil.

A prática avaliativa é algo que nos incomoda ao observar as ações dentro das instituições de educação infantil, porque é necessário avaliar e considerar não só o que o aluno já fez, mas o que está próximo dele adquirir com a mediação de um professor, o qual deverá avaliar todo o processo desenvolvido pela criança. O que ocorre muitas vezes é ter uma expectativa ou resposta esperada daquele aluno mediante uma prática exercida que não se consolida e o educador não compreende como desenvolvimento. Portanto, ou temos uma avaliação inadequada ou a avaliação nem ocorre.

Alguns autores pesquisaram diferentes aspectos da educação infantil, como Martins e Arce (2007), que tiveram como objetivo discutir as implicações para a educação infantil da Lei nº11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que institui o ensino fundamental de nove anos. A passagem de oito anos para nove anos provoca uma mudança no currículo e na organização educacional, repensando o processo de alfabetização, letramento, concepção de infância, entre outros aspectos que envolvem o desenvolvimento do aluno, o processo de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, faz repensar a avaliação. Isso implica uma reorganização do ensino diretamente ligada à especificidade de cada idade e não de acordo com o que era no ensino de oito anos, evidenciando que o primeiro ano não é o antigo pré, o segundo ano não é a primeira série, o terceiro ano não é a segunda série e assim por diante.

“Trata-se de compreendê-lo em suas relações com as condições sociais objetivas, focalizando as peculiaridades específicas do desenvolvimento sem desgarrá-lo do mundo material que sustenta a vida dos indivíduos” (MARTINS; ARCE, 2007, p. 42). Assim, torna-se importante considerar as necessidades biológicas da criança, aliando-as com as sociais e também a faixa-etária de cada

uma, a fim de organizar o ensino infantil e, para isso, entender o processo de aprendizagem da criança.

Martins e Arce (2007), ainda, apoiando-se em Vigotski³, destacam a internalização como um processo de relação entre o externo e o interno. Ou seja, os processos intersíquicos (externos) ao se tornarem intrapsíquicos (internos) fazem com que a internalização aconteça. Sendo para ele, o primeiro processo primário ao segundo. À medida que a criança se relaciona com o meio externo social, ela se modifica e se desenvolve, por isso, possui características totalmente diferentes de outra criança mesmo quando apresentam a mesma idade.

Apenas pela análise do conteúdo histórico social das atividades realizadas pela criança torna-se possível a compreensão de sua formação psíquica, do que se conclui: interferiremos positivamente nesse processo se intencionalmente implementarmos ações a serviço de seu desenvolvimento. A qualidade da construção da atividade infantil é a consequência social, não decorre de propriedades naturais dispostas na criança nem da convivência social espontânea (MARTINS; ARCE, 2007, p. 45).

Consideremos, assim, o desenvolvimento da criança como social e não como algo inato a ela, revelando a importância da intencionalidade das atividades escolares planejadas e acompanhadas diariamente para seu maior desempenho.

Portanto, o conceito de atividade principal no âmbito do desenvolvimento fundamenta-se no conceito histórico-social de atividade, segundo o qual ela é o modo/meio pelo qual o indivíduo se relaciona com a realidade, tendo em vista produzir e reproduzir as condições necessárias à sua sobrevivência física e psíquica. Atividade, então, só pode ser explicada de fato como unidade de sujeito e objeto, de pessoa e contexto físico-social. Ou seja, atividade é elo, e como tal, se estrutura na base dos pólos que medeia (MARTINS; ARCE, 2007, p.47).

Assim, a atividade é determinada pelo momento em que a criança se encontra, a qual passa pelo processo de mediação do adulto para com o objeto e pelo processo de estabelecer relação entre o objeto e seus significados sociais. Desta forma, é ela quem impõe a modificação dos diversos momentos do desenvolvimento. Ao adulto compete a função de proporcionar essa organização de

³Há mais de uma forma de escrever o nome do autor Vigotski, quando o citarmos mencionaremos dessa forma. No entanto, pode ser encontrado ao longo do texto Vigotskii e Vigotsky, que são outras duas maneiras de se escrever e ao fazermos citações utilizaremos o modo como está presente nos textos.

atividades que não são tarefas, buscando possibilitar o desenvolvimento de seus processos psíquicos.

[...] Ou seja, o desenvolvimento psíquico do indivíduo ocorre apenas no processo de apropriação dos conhecimentos e procedimentos elaborados histórica e socialmente. Por conseguinte, para que haja desenvolvimento é imprescindível que haja aprendizagem (MARTINS; ARCE, 2007, p. 54).

Contudo, o processo de ensino e de aprendizagem não depende apenas do adulto (professor) e da criança (aluno), mas sim, de um conjunto de pessoas e fatores que influenciam esse momento, sendo que a formação dos processos internos é social, justamente pela relação que o homem possui com esses elementos. Assim:

Podemos, então, afirmar que a educação verdadeiramente desenvolvimentista é a educação escolar (ao assumir, de fato, a transmissão de conhecimentos como condição de humanização), corroborando, inclusive, com a socialização do patrimônio cultural da humanidade (MARTINS; ARCE, 2007, p.59).

Isso quer dizer que, a educação escolar em seu sentido de construção social deve ser intencionalmente planejada levando ao desenvolvimento da criança, e não espontânea na qual o professor age de acordo com a experiência que se tem ou deixa que o aluno se desenvolva em seu próprio ritmo, como se a intervenção não fosse necessária.

Tomando como base as defesas anteriormente apresentadas defendemos, até aqui, a necessidade de a educação infantil ser vista como educação formal e propositiva no desenvolvimento da criança, possibilitando a continuidade no ensino fundamental, trabalhando conteúdos científicos intencionalmente planejados por profissionais da área e, conseqüentemente, avaliando o desempenho desses alunos no âmbito educacional.

Para tanto, quando se pensa em prática pedagógica intencional, além do planejamento das ações educativas, é importante refletirmos onde isso acontecerá, dessa forma, Lima e Bhering (2006) discutem sobre a avaliação de ambientes de centros de educação infantil na qual “[...] a preocupação com a organização desse ambiente relaciona-se com o desenvolvimento infantil, considerado como um processo aberto, dinâmico, contínuo e multifacetado, e também com a socialização das crianças” (LIMA; BHERING, 2006, p. 2).

Como podemos perceber, não se trata apenas do espaço, mas de tudo que compõe o lugar, inclusive a rotina das crianças e as atividades que produzem. Isso também influencia em seu desenvolvimento, pois, as práticas pedagógicas serão desenvolvidas ali. É lá que os profissionais de educação terão de analisar e preparar intencionalmente atividades que promovam o crescimento das crianças, pensando nas dimensões biológica, física, social, etc., no sentido de que, para elaborar um bom planejamento e garantir a execução das funções educativas e não somente assistencialista, é preciso preparar para avaliar.

Sendo assim, ainda há muitos ambientes inadequados para a formação da criança, considerando a falta de estrutura e recursos, mas também, a preocupação apenas com o ensino, esquecendo que esse processo de ensino-aprendizagem deve acontecer em um espaço também planejado e agradável para a criança de acordo com sua faixa etária. Portanto, o termo ambiente se refere aos aspectos físicos e materiais, relacionais e sociais, e recursos humanos que se caracterizam como importantes para o ensino-aprendizagem da criança e, conseqüentemente, para a avaliação infantil.

Como resultado dessa pesquisa sobre ambiente escolar, Lima e Bhering (2006) abordaram aspectos que ainda têm de melhorar na rotina das crianças, como: os espaços de higiene, a acessibilidade dentro da escola e os recursos que propiciam atividades realizadas dentro ou fora da sala de aula. Essas questões são de suma importância na realização de atividades pedagógicas favorecendo o desenvolvimento das crianças e também a interação de todos nesse meio.

Além disso, segundo as autoras, as mobílias devem atender o tamanho das crianças, a higiene e a limpeza sempre devem ser verificadas no ambiente educativo, a manutenção da organização dos materiais, a disponibilidade de instrumentos e espaços para uso que nem sempre acontece, assim como doações e participação ativa neste processo por parte dos pais e da comunidade.

Esse assunto é discutido por fazer parte da prática pedagógica do professor e possibilita maior autonomia às crianças, facilitando o processo de ensino-aprendizagem. O que diariamente será avaliado por ele, para o encaminhamento de novas tarefas que proporcionem a superação do que já se alcançou.

Deste modo, alguns autores têm se dedicado a estudar o processo de avaliação na educação infantil. É preciso considerar a avaliação tanto do

desenvolvimento e aprendizagem da criança quanto da própria atuação do professor. Prado (2007, p.238),

Denuncia os mecanismos de seleção e de exclusão presentes na Educação Infantil, partindo da premissa de que a avaliação não deve ter como objetivo a promoção ou não das crianças para o Ensino Fundamental, mas a observação e o acompanhamento de seu crescimento e desenvolvimento.

Como defende a autora, a avaliação é uma forma de averiguar o desenvolvimento das crianças e não deve ser utilizada para a promoção da próxima série, nem mesmo para o ensino fundamental, como coloca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96 (LDB) em seu artigo 31, que “[...] a avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996, p.22).

Neste ponto de vista, a avaliação não deve ser apenas burocrática, mas um acompanhamento que proporcione maior desenvolvimento à criança, assim como Prado (2007, p.239) afirma: “[...] avaliando por meio do Registro, da Documentação e da análise das suas práticas, articuladamente”.

A avaliação só será positiva e benéfica quando servir de auxílio ao trabalho do professor para possibilitar novos desafios, superações e experiências as crianças, sem julgá-las e/ou classificá-las.

[...] a avaliação define-se sim, como instrumento que deve proporcionar às professoras análise de seu próprio trabalho, acompanhando o que as crianças já sabem e o que elas passam a construir de NOVO – tendo como objetivo saber se está cumprindo e respeitando as especificidades e curiosidades das crianças, provocando situações educativas lúdicas (uma vez que a brincadeira deve ser o eixo do trabalho educativo) (PRADO, 2007, p. 239).

De acordo com a autora, o professor precisa registrar os momentos de aprendizagens e experiências como documento e avaliação do avanço ou dificuldade que a criança possui, possibilitando repensar suas práticas e favorecer o desenvolvimento do aluno.

A avaliação permite o ajustamento da prática pedagógica docente por meio do acompanhamento e registro avaliativo a fim de estimular o aluno a aprender o que sem este estímulo ele não conseguiria sozinho no processo educativo, assim

como Hoffmann (2005, p.28 apud COSTA; GONDIM, 2009, p.36, grifos nossos) aponta:

É preciso perceber que a interferência da professora no fazer das crianças pode ser **reflexo de sua concepção da avaliação**, ou seja, que sua interferência tem por base uma intenção de garantir que a criança atinja um determinado resultado esperado.

Segundo a autora, é importante considerar o que já foi construído pela criança, para criar estratégias que ajudem em seu desenvolvimento, até porque, o foco é no processo de desenvolvimento e não no produto em si.

Costa e Gondim (2009) discutem a ação educativa, por meio de pesquisa realizada sobre prática avaliativa em determinada escola. A partir de estudos teóricos e de observações realizadas nesse local, o objetivo foi repensar a avaliação como uma prática voltada ao aprendizado da criança buscando desenvolver seus aspectos cognitivo, social, emocional e motor.

De acordo com a pesquisa realizada pelos autores, a educação infantil, fase não obrigatória do ensino básico de 0-3 anos, causa certo afastamento e despreocupação por parte do governo, por não haver responsabilidade para com ela, o que minimiza esse ensino. A prática pedagógica nesse processo deveria ser aliada à prática avaliativa, isso porque a avaliação também deve ser pedagógica considerando a importância do estímulo por parte do professor e a compreensão de que aquilo que a criança não se apropriou hoje, ela poderá entender e aprender amanhã. Assim, não se pode comparar uma criança com outra e nem esperar um resultado premeditado, é necessário acompanhar e entender seu desenvolvimento não como um processo natural, mas como social.

Nesse sentido, o professor deve entender a peculiaridade de cada um e avaliar conforme o que o aluno precisa, sem comparação e/ou pensando que uma forma atende a necessidade de todos.

Assim, é possível compreender que o modo como o professor trabalha com os alunos diariamente faz parte da avaliação também. De acordo com Costa e Gondim (2009) o mais notado é que a avaliação frequentemente ocorre de maneira burocrática, porque precisa ser registrada e passada para documentos e pais, mesmo quando:

Avaliar esta modalidade de ensino significa observar seu conjunto de ações e, de que forma o professor está conduzindo-as em suas atitudes pedagógicas diárias. Sempre no sentido de favorecer a evolução da criança, sempre tendo em vista o respeito ao processo de desenvolvimento infantil. (COSTA; GONDIM, 2009, p. 37).

Com isso, o professor deve estar preparado suficientemente para avaliar a criança, considerando a avaliação um processo formativo e extremamente importante para a construção do saber na educação infantil.

Campos (2013), em sua pesquisa sobre a qualidade da educação infantil, trata da desigualdade com que ela é oferecida para os indivíduos e aponta a diferença de resultados alcançados pelos alunos da rede privada e pelos da rede pública. Portanto, a qualidade de educação também se objetiva de acordo com as pretensões que se tem para com ela.

A autora explica que, a princípio, a preocupação com a qualidade se deu por conta da separação entre a mãe e filho pelo caráter assistencialista que a escola tinha, e, mais tarde, pelos primeiros resultados que a criança poderia apresentar na escola primária. Ela ainda afirma que, no Brasil, os lugares que realizavam atendimentos sociais passaram a mudar suas concepções preparando para a alfabetização. Devido aos resultados obtidos de acordo com as mudanças na educação, foram aumentando as expectativas da educação infantil e melhorando esse ensino.

Para Campos (2013), a qualidade na educação infantil, assim como em outras etapas de ensino, requer recursos, legislações, objetivos/metastas a serem alcançadas, contando com financiamento para atingi-la e monitoramento para ser posta em prática.

Ela ainda ressalta que devido às lutas e movimentos sociais que definiram a educação infantil como uma das etapas da educação básica na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, essa etapa de ensino ainda possui diversas dificuldades que buscam ser superadas diariamente, como, por exemplo, a formação dos professores e a falta de estrutura e recursos, o que intensifica ainda mais a atividade de cuidar, ou seja, o assistencialismo, afastando a ideia de avaliar intencionalmente, já que a avaliação sobre os cuidados das crianças, ocorre.

Se, por um lado, a qualidade é um conceito relativo que deve surgir de um debate democrático e ser constantemente revisto, por outro lado, as

crianças têm direito a um atendimento que respeite suas necessidades e seu protagonismo, e os aspectos mencionados devem fazer parte desse debate. Se, em uma democracia, os objetivos mais gerais da educação não podem ser diferentes para crianças socialmente desiguais, é possível que os meios para alcançá-los sejam diversos (CAMPOS, 2013, p. 41).

Contudo, se há desigualdade na sociedade, os centros de educação infantil também podem reproduzi-la, mas, isso deve ser superado de várias maneiras para que os alunos se desenvolvam, recebendo educação de qualidade e considerando os seguintes aspectos que geram resultados em outras escolas: melhor estrutura, recursos e estímulos, além da formação profissional adequada e da revisão dos princípios assistencialistas. Sendo que esses quesitos devem ser levados em conta pelo professor no momento da avaliação.

Especificando um desses documentos que tratam sobre a educação infantil, Ciasca e Mendes (2009) analisam a proposta do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) e explicam que a avaliação, dentre uma das práticas pedagógicas utilizadas neste nível de ensino, é realizada juntamente com o acompanhamento do desenvolvimento infantil. E isso acontece por meio de observações das ações das crianças e dos registros realizados pelos professores.

No entanto, segundo as autoras, para que haja o registro e a avaliação, é necessário que o docente proporcione momentos de superação à criança, pois, somente assim poderá avaliar, levando em conta as dimensões emocional, ética e corpórea.

Para Ciasca e Mendes (2009), o professor é quem deve conhecer e entender sobre o desenvolvimento infantil para propiciar momentos pedagógicos e avaliar diariamente por meio de registros, observando quais os avanços e dificuldades dos alunos. Considerando suas diferenças e necessidades, e repensando a ação educativa.

As autoras ainda discutem que esse registro, portanto, se refere a dois temas: o conteúdo e o processo. O primeiro diz respeito ao que é ensinado e realizado pela criança em suas atividades. O segundo trata da reflexão a partir do trabalho pedagógico elaborado. Assim, na avaliação a intenção é considerar os aspectos cognitivos, sociais, emocionais, entre outros, favorecendo e promovendo a aprendizagem.

Barbosa (2008) discute que a avaliação vai além de atribuições de notas e realização de provas, pois é um trabalho complexo envolvendo objetivos, ações e

reflexão acerca desses objetivos e dessas ações, a partir do que foi proposto e realizado para planejar novas práticas.

Segundo o autor, a avaliação deve ser realizada tanto da aprendizagem do aluno quanto da prática do professor, porque um depende do outro nesse processo. Desse modo, a avaliação não deve ser um julgador de qualidade entre os indivíduos ou de retenção de informações, mas de possibilidades de ampliação do conhecimento.

Portanto, mesmo que o autor não se refira diretamente à educação infantil, a reflexão que faz sobre a avaliação pode ser relacionada a essa etapa de educação, e por isso compartilhamos da mesma ideia. “Nessa perspectiva, a avaliação assume um sentido orientador, cooperativo e interativo” (BARBOSA, 2008, p.3), a qual servirá como ajuda ao aluno para a promoção de seu desenvolvimento e proporcionará ao professor uma reorganização de sua prática.

Ainda, avaliar se torna uma prática difícil, pois pode representar a permanência ou não dos alunos na escola e uma significativa ação em seu processo formativo. Dessa forma, Barbosa (2008) cita dois tipos de avaliação: a classificatória – aquela que valoriza a disciplina e a nota que considera o produto final e pode causar a evasão escolar; e a diagnóstica – aquela que permite o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, proporcionando uma reflexão para o professor e o aluno e ajudando o seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

No processo de ensino-aprendizagem, o professor desempenha um papel fundamental, que é o de mediador da aprendizagem, ajudando os alunos no processo de construção do conhecimento e de valores e a desenvolver suas habilidades e competências (BARBOSA, 2008, p.6).

De acordo com a autora, é necessário que a prática pedagógica do professor não seja de forma classificatória, mas diagnóstica, isto é, atuando com a intencionalidade de expandir a estrutura cognitiva e emocional do aluno.

Daí podemos concluir que a avaliação é um processo contínuo, participativo, com função diagnóstica e investigativa, cujas informações devem proporcionar o redimensionamento da ação pedagógica e educativa, reorganizando as próximas ações de todos, no sentido de avançar no entendimento do processo de aprendizagem (BARBOSA, 2008, p.7).

Isso significa que o processo vai além da relação professor-aluno, pois também inclui os outros indivíduos e documentos envolvidos nesse percurso, que são os pais, equipe pedagógica e o Projeto Político Pedagógico.

[...] Por conseguinte, voltada para a transformação, a avaliação é muito mais do que a expressão de determinar conceitos para os alunos, ela expressa a postura do educador responsável, ético-político, competente e comprometido com a construção do conhecimento e do desenvolvimento de capacidades, habilidades, competências e atitudes numa escola democrática e cidadã (BARBOSA, 2008, p.7).

Já Rosemberg (2013), em seu artigo sobre políticas de educação infantil, discute a distinção entre a avaliação da política da educação infantil e política de avaliação da educação infantil. Essa fase de ensino geralmente é considerada menos importante do que as outras devido seu histórico e seu recente reconhecimento como uma das etapas da educação básica.

Ainda, a avaliação na educação infantil não é uma prática pedagógica capaz de promover a criança para a próxima fase, assim como nas demais etapas da educação. Deste modo, ela deve ser adequada as necessidades da educação infantil como requisito de avanço em seu desenvolvimento.

Os resultados obtidos pelas avaliações devem servir, além de reorganizar o trabalho pedagógico, também para propor novos projetos/objetivos para os currículos, influenciando na formação continuada e na forma de pensar dentro do sistema de ensino.

Seguindo este pensamento, mesmo que a educação infantil já faça parte de documentos legais que a defendem *como educação* (os quais foram adquiridos com bastante luta), ela não é obrigatória e as concepções construídas que ainda pairam no imaginário educacional e popular não permitem construir outra visão de educação infantil, e talvez por isso não se tenha a preocupação de ensinar e avaliar como se tem nas demais etapas da educação básica. Dessa forma, discutir sobre a avaliação e colocá-la em políticas/legislações para ser exercida é bastante delicado tanto pela falta de compreensão sobre sua importância, como pela não relevância que aparenta ter quando se trata de desenvolvimento e aprendizado/resultados que a criança pode oferecer, considerando as avaliações nacionais.

Em síntese, os autores destacados consideram que avaliação na educação infantil, além de ser uma ação pedagógica, é um ato político por envolver ideias de

diferentes pessoas e estar presente em documentos legais, pois não demanda só do ato, mas de um conjunto de saberes específicos para realizá-lo. Dentro desse conjunto de saberes, é fundamental pensar com quem se está lidando (crianças), como elas se desenvolvem, o meio em que estão inseridas, suas necessidades biológicas, físicas, culturais, sociais, emocionais, etc.

Considerando que “Avaliar não é reprovar, mas sim, compreender e promover, a cada momento, o desenvolvimento pleno de quem vivencia um processo de aprendizagem” (BARBOSA, 2008, p.3), esta pesquisa apresenta o seguinte questionamento:

Quais princípios, com base na teoria Histórico Cultural, devem ser considerados na prática avaliativa para promover o desenvolvimento das crianças na educação infantil?

A construção dessa pergunta se deu a partir de nossos estudos iniciais sobre a Psicologia Histórico-Cultural, que são fruto de outro projeto⁴ também na educação infantil. Sendo assim, é possível pensar que avaliar é uma ação intencional, planejada e, com base nessa teoria, precisa ser também um elemento de promoção do desenvolvimento infantil, já que a educação escolar tem por finalidade oferecer às crianças os elementos de apropriação do saber historicamente acumulado. Nesse sentido, podemos inferir que essa também é uma função das práticas avaliativas: possibilitar, por meio da própria avaliação, o apoderamento dos saberes historicamente acumulados e, portanto, promover o desenvolvimento infantil.

Como hipótese, consideramos, a partir dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, que uma avaliação prospectiva poderá promover o desenvolvimento infantil, tendo como princípio avaliar o que as crianças fazem de forma autônoma e o que fazem com auxílio. Assim, um elemento fundamental seria avaliar o que a criança consegue realizar com ajuda, pois isso se tornará autônomo em um momento posterior, garantindo o desenvolvimento de novas habilidades.

A avaliação é uma prática pedagógica fundamental na educação infantil, pois proporciona um saber maior da parte do docente na realização de suas ações para possibilitar o desenvolvimento de seu aluno. Isto porque, por meio da avaliação, é possível reconhecer o quanto o aluno já desenvolveu seus aspectos cognitivos, sociais, corporais, afetivos.

⁴ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, foco Educação Infantil, orientado pela Professora Dra. Heloisa Toshie Irie Saito, no período de 02/2014-03/2016.

Diante desse contexto, esta pesquisa teve como **objetivo geral** investigar, com base na Teoria Histórico-Cultural, quais princípios devem ser considerados na prática avaliativa para promover o desenvolvimento das crianças na educação infantil. Pretendeu, também, como **objetivos específicos** a) Identificar as principais características do desenvolvimento infantil de crianças de 0 a 5 anos, b) Verificar o que deve ser avaliado para promover o desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos; c) Analisar como avaliar crianças de 0 a 5 anos para promover seu desenvolvimento.

A seguir, apresentaremos os fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural que nortearam nossa investigação sobre avaliação na educação infantil. Depois, na terceira seção, descrevemos os procedimentos metodológicos que conduziram esta pesquisa com o intuito de atingir os objetivos propostos. A quarta seção é destinada à apresentação e discussão dos dados encontrados. Seguem, na sequência, nossos últimos apontamentos sobre a temática analisada.

2 CONCEITOS BÁSICOS SOBRE A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Esta pesquisa se fundamenta nos estudos da Psicologia Histórico-Cultural, que surgiu no início do século XX, no contexto da Revolução Soviética, com o intuito de construir uma psicologia marxista, ou seja, uma nova concepção de desenvolvimento humano a partir do materialismo histórico dialético, estudando a formação da criança e sua humanização como um todo. Tem como principal filósofo e estudioso Lev Semenovich Vigotski (1896-1934) e seus seguidores, Alexei Nikolaievich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Lúria (1902-1977).

Lev Semenovich Vigotski nasceu em 17 de novembro de 1896 na Rússia, teve sete irmãos, foi casado, teve duas filhas e faleceu vítima de tuberculose em 11 de junho de 1934. Sempre muito empenhado em seus estudos, ao terminar o ensino regular, cursou Direito e Literatura entre 1914 e 1917 na Universidade de Moscou, participou de cursos de História e Filosofia, mesmo não recebendo título por isso e, ainda, cursou Medicina. Iniciou sua carreira com 21 anos, após a Revolução Russa, lecionando e participando de eventos que tratassem sobre arte, educação, problemas de aprendizado, etc.

No ano de 1924, um marco em sua carreira, começou a se dedicar mais a psicologia depois de ter apresentado um trabalho sobre o estudo do comportamento consciente humano, com alto grau de complexidade e sido convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou. Apesar das várias internações por conta do seu problema de saúde, Vigotski produziu intensamente, principalmente sobre a relação homem-sociedade. Segundo Rego (1995, p. 24),

O projeto principal de seu trabalho consistia na tentativa de estudar os processos de transformação do desenvolvimento humano na sua dimensão filogenética, histórico-social e ontogenética. Deteve-se no estudo dos mecanismos psicológicos mais sofisticados (as chamadas funções psicológicas superiores), típicos da espécie humana: o controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento etc.

De acordo com a autora, Vigotski estudou o desenvolvimento humano vinculado à educação e sua relação com o contexto social. Ainda, seu objetivo foi investigar a infância porque, a partir do entendimento que se tem dela, é possível compreender o homem como um todo, “[...] devido ao surgimento do uso de

instrumentos e da fala humana” (REGO, 1995, p.25). Portanto, esse desenvolvimento está ligado às relações históricas indivíduo-sociedade pelo que é construído pelo homem para com o seu meio.

O estudo desse autor teve uma importância muito grande no período em que viveu, pós-revolução russa, pois o povo clamava por transformação e buscava teorias/conhecimentos que suprissem as necessidades que precisavam, como o combate ao analfabetismo para que pudessem ter melhores condições na sociedade.

Vigotski elaborou uma nova psicologia, fundamentada no materialismo histórico dialético, com o intuito de apresentar o desenvolvimento humano a partir de suas relações comportamentais-sociais e contou com o seguimento de Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1979). “[...] Seus trabalhos expressam o objetivo de compreender os diferentes aspectos da conduta humana através do esforço de reunir informações de campos distintos” (REGO, 1995, p.31).

Isso quer dizer que o estudo sobre o desenvolvimento é vinculado à cultura, ou seja, o homem se forma a partir da relação que tem com o que foi elaborado pelo conjunto dos homens ao longo da história e não apenas pelas condições biológicas, pois, o que o diferencia dos demais animais é sua capacidade de criar, pensar, produzir, armazenar, etc., e ainda, sua relação com a cultura, o que faz com que um novo ser não precise criar tudo novamente, mas caminhe a partir do que já foi feito. Portanto, uma criança ao nascer se desenvolverá por meio das aquisições históricas já construídas, de tal forma que suas condições biológicas não lhe impõem limites, pontos de partida ou de chegada.

Considerando essas características essencialmente humanas, Vigotskii (2006) explica e apresenta críticas a três teorias que dizem respeito ao desenvolvimento e à aprendizagem. A primeira, criada por Piaget, trata do pressuposto da independência do processo de desenvolvimento do processo de aprendizagem – quer dizer que a aprendizagem deve esperar os processos de desenvolvimento, porque essa teoria considera que ele seja biológico e natural, que tudo acontecerá no momento certo e a aprendizagem não afeta, não promove e não altera o desenvolvimento, assim como o autor afirma:

[...] O desenvolvimento deve atingir uma determinada etapa, com a consequente maturação de determinadas funções, antes de a escola fazer a

criança adquirir determinados conhecimentos e hábitos. O curso de desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem. A *aprendizagem* segue sempre o *desenvolvimento*. Semelhante concepção não permite sequer colocar o problema do papel que podem desempenhar, no desenvolvimento, a aprendizagem e a maturação das funções ativadas no curso da aprendizagem. O desenvolvimento e a maturação destas funções representam um pressuposto e não um resultado da aprendizagem. A aprendizagem é uma superestrutura do desenvolvimento, e essencialmente não existem intercâmbios entre os dois momentos (VIGOTSKII, 2006, p. 104, grifos do autor).

Há outra teoria, representada por Willian James, que defende a coincidência entre a aprendizagem e desenvolvimento, apontando que esses dois aspectos são semelhantes “[...] o seu princípio fundamental é a simultaneidade, a sincronização entre os dois processos” (VIGOTSKII, 2006, p. 105).

Já a terceira teoria, elaborada por Koffka, tenta unir as duas primeiras, explicando a independência desses dois aspectos, mas ao mesmo tempo, a relação entre eles. Isso é detalhado em três itens: os dois aspectos não são tão contrários como é colocado na primeira teoria, mas possuem pontos em comum; a interdependência de ambos; e a influência da aprendizagem no desenvolvimento e o valor que este tem para a aprendizagem.

Deste modo, Vigotski compreende a terceira teoria sobre o desenvolvimento e aprendizagem da seguinte forma:

A criança aprende a realizar uma operação de determinado gênero, mas ao mesmo tempo apodera-se de um princípio estrutural cuja esfera de ampliação é maior do que a da operação de partida. Por conseguinte, ao dar um passo em frente no campo da aprendizagem, a criança dá dois no campo do desenvolvimento; e por isso aprendizagem e desenvolvimento não são coincidentes (VIGOTSKII, 2006, p. 109)

Segundo a crítica do autor quanto às teorias, o desenvolvimento não acontece espontaneamente, como geralmente é pensado na educação infantil. São necessárias ações pedagógicas efetivas que promovam a aprendizagem, pois, assim, as crianças desenvolverão o que de mais avançado já se produziu na cultura humana. Ao contrário do se pensava nos jardins de infância e do que propõem algumas teorias elencadas acima, para o autor, as crianças não se desenvolvem naturalmente.

Nesse sentido, Vigotskii (2006, p. 115) após analisar criticamente as três teorias, apresenta outra proposta para a compreensão das relações entre desenvolvimento e aprendizagem:

Considerada deste ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

Deste modo, o autor critica as teorias anteriores sobre o desenvolvimento e aprendizagem porque mesmo uma criança que se desenvolveu biologicamente pode não realizar algo sem a aprendizagem, por isso, ela proporciona desenvolvimento, assim como o autor cita:

[...] Tomemos como ponto de partida o fato de que *a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar*. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas já muitos antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples; portanto, a criança teve uma pré-escola de aritmética, e o psicólogo que ignora este fato está cego (VIGOTSKII, 2006, p. 109, grifos do autor).

De acordo com o autor, a criança já começa a aprender desde antes da pré-escola, isso porque no tempo dele não existia em forma de educação escolar, mesmo que não seja da forma sistemática como no âmbito escolar, mas algumas noções ela conhece a partir do meio em que vive e com as pessoas com quem se relaciona, portanto, essa aprendizagem jamais pode ser desconsiderada e ela acontece desde o nascimento da criança promovendo seu desenvolvimento. O autor considera que a aprendizagem promove o desenvolvimento, produzindo avanços e gerando novas possibilidades cognitivas.

Vigotskii (2006) explica a inter-relação da aprendizagem com o desenvolvimento a partir do conceito de zona de desenvolvimento potencial⁵, que trata daquilo que a criança é capaz de fazer com auxílio de outra pessoa mais experiente. O autor acrescenta em sua explicação outro termo, o nível de desenvolvimento efetivo, isto é, aquilo que a criança já realizou, em outras palavras, aquilo que faz de forma autônoma.

⁵Em alguns textos encontramos outras expressões para caracterizar a zona de desenvolvimento potencial, como, por exemplo, área ou zona de desenvolvimento proximal.

Isso significa que aquilo que a criança pode fazer hoje com o auxílio, poderá fazer amanhã sozinha, isso porque, através da zona de desenvolvimento potencial é possível compreender o que a criança já sabe e quais podem ser os próximos passos de seu desenvolvimento. Entendendo esse conceito, é possível oferecer recursos para que a criança faça de forma autônoma o que ainda faz com ajuda, por isso, é necessário compreender não só o que ela já adquiriu, como é avaliado tradicionalmente, mas o que servirá de auxílio para continuar se desenvolvendo.

Portanto, a aprendizagem é necessária à criança, pois “[...] o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (VIGOTSKII, 2006, p. 116). Assim, se caracteriza a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, sem ser paralelos um ao outro, mas dependentes reciprocamente.

Ainda, é preciso considerar que duas crianças da mesma idade podem apresentar desenvolvimento totalmente diferente. “[...] Portanto, o estado do desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se pelo menos a dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial” (VIGOTSKII, 2006, p. 113). O autor destaca, ainda, que, para ensinar, deve-se levar em conta o desenvolvimento atual da criança, ou seja, aquilo que ela já aprendeu, sendo que:

[...] Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VIGOTSKII, 2006, p. 114).

Assim, segundo o autor, a aprendizagem mobiliza, promove, altera processos de desenvolvimento e esse é o principal ganho. Ou seja, as crianças dependem das relações com os outros e de intervenções que geram novas aprendizagens para se desenvolver.

A fim de entendermos mais sobre o desenvolvimento infantil, Leontiev (2006) explica que a criança inicia seu desenvolvimento por meio das relações que estabelece com os objetos e, ainda, com quem mais tem contato, como, por exemplo, os pais. A partir dessa primeira relação, é que a criança lidará com as

demais pessoas que convive. O autor estuda esse processo de desenvolvimento a partir do conceito principal de atividade:

[...] aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 2006, p. 122).

De acordo com este conceito, a atividade principal não é a que possui mais tempo de realização pela criança, mas a que modifica seu desenvolvimento elevando o nível em que se encontra. Assim, a brincadeira, por exemplo, é importante não no sentido de obter resultado final, mas na sua construção, na ação, ou seja, como essa atividade será trabalhada.

No entanto, o significado do que ela aprende pode se modificar de acordo com as mudanças que acontecem em sua vida, “[...] não importa que ela ainda saiba pouco, quanto mais depressa ela der aquilo que ela sabe um novo significado, mais rapidamente seu caráter psíquico geral se modificará” (LEONTIEV, 2006, p. 61).

De acordo com o autor, a presença da criança na escola faz com que ela se desenvolva psiquicamente pelas atribuições que lhe são passadas e a responsabilidade de estudar se torna um ato social recebendo significado nos jogos e brincadeiras, a qual o aluno sente necessidade de conhecer e entender sua realidade. Deste modo,

[...] O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida. Ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida. Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui (LEONTIEV, 2006, p.63).

É necessário, segundo o autor, identificar a atividade principal que constrói o desenvolvimento da criança, e não as atividades gerais. Ou seja, é preciso compreender o que está sendo constituído na formação da psique e consciência da criança, suas condições reais de vivência, sendo que, “[...] o critério de transição de

um estágio para outro é precisamente a mudança do tipo principal de atividade na relação dominante da criança com a realidade”. (LEONTIEV, 2006, p.64).

Ainda, “[...] a atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2006, p.65). Sendo que esse desenvolvimento, para o autor, é provocado pelas mudanças qualitativas promovidas pela atividade principal.

Dessa forma, a atividade principal se modifica a partir da reorganização que a criança executa por já ter se apropriado dela e passar para outro estágio de desenvolvimento, considerando que não é uma passagem natural. Há um motivo que leva a criança a realizar tal atividade para se satisfazer e quando o alcança, muda-se sua realidade gerando outras oportunidades de novamente encontrar outro motivo que estabeleça diferentes relações transformando essa última realidade, e assim por diante. Um exemplo disso é:

Admitamos que uma criança está ocupada, fazendo sua lição de casa e resolvendo um problema posto nessa lição. É claro que ela está consciente do propósito desta ação – descobrir a resposta requerida e escrevê-la. E sua ação se dirige precisamente para isso. Mas qual é o propósito reconhecido, isto é, que sentido tem essa ação para a criança? Para responder, precisamos saber de que atividade da criança a ação faz parte ou, o que é a mesma coisa, qual é o motivo da ação. Pode ser que o motivo aqui seja aprender matemática; talvez ele seja não aborrecer o professor; e finalmente, quiçá, seja ter oportunidade de brincar com os colegas. Objetivamente, em todos estes casos, o propósito permanece o mesmo: solucionar o problema dado. Mas seu sentido, para a criança, será diferente cada vez; portanto, suas ações, em si mesmas, serão é claro, psicologicamente diferentes (LEONTIEV, 2006, p. 72).

Portanto, a ação sofre alterações de acordo com o propósito que se tem, carregando um motivo para com a atividade principal. Assim, as relações que a criança estabelece com o mundo são as relações sociais a partir dos periodizações percorridos por ela em seu desenvolvimento e de acordo com os motivos, ações e operações que levam a uma nova atividade principal como um todo.

Leontiev (2006) ainda coloca que na brincadeira há um motivo no próprio processo por ela ser a atividade principal, ou seja, há algo que estimula sua realização, não de forma instintiva, mas humana, e isso deveria ser avaliado na

educação infantil porque a brincadeira é o que promove desenvolvimento na infância.

[...] precisamente na transição para o estágio relacionado com o período pré-escolar da infância, a relação entre a brincadeira e as atividades que satisfazem os motivos não-lúdicos torna-se diferente – eles trocam de lugar, por assim dizer. O brinquedo torna-se agora o tipo principal de atividade. (LEONTIEV, 2006, p. 120).

Isso acontece, de acordo com o autor, pela operação que a criança realiza com os objetos que estão ao redor dela, os quais são utilizados pelos adultos, mas que ela ainda não consegue manipulá-los. No entanto, o modo que a criança se esforça para lidar com os objetos que a cercam é uma tentativa de se incluir no mundo que está inserida, porém, há a seguinte contradição nesta fase: o querer dominar sem saber dominar, e isso é resolvido pelo jogo. Portanto, o jogo se torna a atividade principal neste período. Tanto na brincadeira como no jogo, a criança o realiza como se estivesse vivenciando a situação real, portanto,

É preciso acentuar que a ação, no brinquedo, não provém da situação imaginária mas, pelo contrário, é esta que nasce da discrepância entre a operação e a ação; assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela (LEONTIEV, 2006, p. 127).

Deste modo, os objetos possuem significados para a criança e eles só possuem sentido durante a brincadeira, fora dela não. Por exemplo, quando a criança usa uma vara como um cavalo para brincar, a vara continua com seu significado de vara, mas ela possui um sentido objetivo de ser cavalo durante a brincadeira. Se não fosse usada para isso, ela continuaria apenas como vara. Contudo, “[...] nos brinquedos do período pré-escolar, as operações e ações da criança são, assim, sempre reais e sociais, e nelas a criança assimila a realidade humana” (LEONTIEV, 2006, p. 130).

Nesse sentido, na brincadeira a criança assume um papel que geralmente é desempenhado pelo adulto, mas ela realiza isso pelo aspecto lúdico – tenta chegar o mais próximo de sua realidade por meio da imaginação, por exemplo, se é uma professora, certamente estará com giz, lousa, ensinando algo, etc. A partir desse jogo de “teatrinho”, como o autor chama, é que as crianças conseguem obedecer as regras de outros jogos, como, por exemplo, “esconde-esconde”. Isso porque,

A situação objetiva imaginária desenvolvida é sempre, também, uma situação de relações humanas nela desenvolvidas. Um traço marcante dos jogos, com uma situação imaginária desenvolvida e relações sociais, é precisamente o de que surge neles um processo de subordinação da criança às regras da ação, processo este que surge das relações estabelecidas entre os participantes do jogo. (LEONTIEV, 2006, p. 136).

De acordo com o autor, os objetivos dos jogos são de suma importância para o “[...] desenvolvimento das operações intelectuais da criança na fase pré-escolar”. (LEONTIEV, 2006, p. 140). Considerando esses aspectos apontados pelo autor sobre o desenvolvimento infantil, faz-se necessário repensar os processos avaliativos levando em conta que a atividade principal da criança em idade pré-escolar é a brincadeira. Logo, avaliar deverá pressupor, possivelmente, acompanhar e intervir nas situações lúdicas características de cada período de desenvolvimento. Ainda,

[...] para analisar a atividade lúdica concreta da criança é necessário penetrar sua psicologia verdadeira, no sentido que o jogo tem para a criança, e não, simplesmente, arrolar os jogos a que ela se dedica. Só assim o desenvolvimento do brinquedo surge para nós em seu verdadeiro conteúdo interior (LEONTIEV, 2006, p. 142).

Para o autor, o jogo pode ser trabalhado para diferentes idades de diversas formas, o qual deve servir para desenvolver sua personalidade, até porque a brincadeira é a atividade principal nesta etapa.

Nesse sentido, os processos educativos são essenciais para o desenvolvimento infantil, assim como é analisado por Pasqualini (2013, p.72): “[...] compreender o funcionamento psíquico infantil a cada período do desenvolvimento e o vir a ser desse desenvolvimento se coloca como condição para o planejamento e condução do processo pedagógico”. Condução esta que deve ser planejada intencionalmente e direcionada a cada faixa etária, compreendendo suas especificidades.

Ressaltamos que a formação do profissional da educação infantil necessita de conhecimentos amplos e sólidos sobre desenvolvimento e ensino por meio da filosofia, sociologia, história e metodologia para ser não apenas um ser técnico, mas sim, um educador que ative processos de desenvolvimento na infância.

Esses conhecimentos servirão como base para o ensino e, conseqüentemente, para promover a aprendizagem do outro. No entanto, o

desenvolvimento de uma criança não ocorre espontaneamente, mas, socialmente. Portanto, é necessário que o professor conheça para planejar e intervir na atividade principal de cada etapa promovendo intencionalmente novas situações de aprendizagem.

Pasqualini (2013, p. 76) reafirma dizendo que “O elemento decisivo para explicar o desenvolvimento psíquico infantil é a *relação criança – sociedade*”. E essa relação acontece principalmente de forma qualitativa, na qual as mudanças se processam de acordo com os estímulos e relações que ela recebe e possui a partir da sociedade e não da natureza, o que repercute nas fases ou etapas do desenvolvimento infantil.

Assim sendo, para compreender o desenvolvimento psíquico precisamos *analisar a atividade da criança*, isto é, analisar o desenvolvimento de sua atividade e a formação de novas atividades a partir das conquistas possibilitadas pelas anteriores (PASQUALINI, 2013, p.77).

Isto quer dizer que há atividades dominantes que caracterizam a fase em que a criança se encontra permitindo novas atividades que se desenvolverão em próximas etapas sem ter exatamente determinada idade para tal fase. “É justamente a mudança de atividade principal ou atividade-guia que marca a transição a um novo período do desenvolvimento”. (PASQUALINI, 2013, p.77). A autora, respaldada em Leontiev (2006), descreve que a atividade principal deve ser levada em conta para que haja significado para a criança e que ela consiga assimilar tal conhecimento, avançando em seu desenvolvimento. Deste modo,

Ao analisar o desenvolvimento humano a partir da perspectiva histórico-cultural, constatamos que a comunicação com os adultos (com o outro) é a condição mais importante para o processo de humanização da criança (PASQUALINI, 2013, p.82).

A autora explica que a primeira reação da criança com o adulto será afetivo-emocional, pois está iniciando o processo de humanização do bebê, mesmo que suas atitudes sejam espontâneas. A mediação realizada pelo adulto pode ser considerado como a atividade dominante naquela etapa, sendo que, após superá-la, estará se desenvolvendo qualitativamente, reestabelecendo uma nova interação com este adulto e com seu meio.

Na primeira infância a criança já percebe a utilidade dos objetos que são apresentados a ela, contraditoriamente ao que ocorre no primeiro ano de vida.

Assim, a relação com o adulto é a mediação dele para com a criança e o objeto, a fim de que ela estabeleça significado social ao que manipula e ao que lhe é apresentado.

Nesta mesma perspectiva, Lombardi (2013) aborda sobre o desenvolvimento na primeira infância: no começo, o cuidado com as crianças se deu por conta de a necessidade dos trabalhadores deixarem seus filhos em lugares que os cuidassem e protegessem. À medida que houve revoluções e mudanças na história da educação e da sociedade, é que a educação infantil teve sua modificação respaldada em leis e documentos que regessem melhor esse nível de educação. O autor ressalta:

Como resultado das lutas e reivindicações dos trabalhadores (notadamente das mulheres trabalhadoras), os fétidos depósitos de crianças sob os (des) cuidados de trabalhadoras(es) despreparados para tanto foram transformando-se. E as conquistas políticas foram sendo regulamentadas, transformando-se em legislação educacional e, com ela, a institucionalização da educação infantil. Os nomes das instituições foram mudando, com conformidade com as “modas de plantão”, dos jardins de infância até os nossos dias, com creches, pré-escola etc. (LOMBARDI, 2013, p.10).

Embora a criação da creche seja mais antiga, o seu caráter de cuidar e educar integralmente, não. Isto é algo que surgiu há poucas décadas como visto na LDB, por exemplo, e que ainda precisa de bastante atenção, conhecimento e valorização, pois, é necessário trabalhar o saber científico na pré-escola e, conseqüentemente, respaldar este direito que a criança possui. Para isso, também é importante entender o conceito de atividade principal explicado por Leontiev (2006). No entanto,

Não se pode esquecer, porém, que a educação escolar que se dá no interior da rede estatal, nesta época de transição, é contraditória, tendendo para a reprodução da dominação. Por isso, além de ocupar o espaço escolar e buscar direcioná-lo em conformidade com os interesses de classe do proletariado, é preciso criar alternativas de educação *para e pelo* proletariado organizado (LOMBARDI, 2013, p. 14, grifos do autor).

De acordo com o autor, é necessário atender as necessidades dos alunos, de forma a possibilitar o desenvolvimento crítico de cada um, a fim de que entendam a realidade em que vivem. Não é transformá-los através da escola, mas lhes ensinar ferramentas para que possam compreender a sociedade em que estão inseridos, desde a educação infantil, por meio do como e para quê ensinar, considerando o

papel social da escola e a importância de crescerem entendendo o meio em que se encontram.

No meu entendimento, é a isso que se propõe uma educação revolucionária e, também neste caso, considero que a pedagogia histórico-crítica cumpre exemplarmente tal papel, pois em seus fundamentos defende que a educação seja gestada com ampla participação da comunidade para a qual se destina; que seja uma educação *omnilateral* (do homem todo, corpo e intelecto); que seja em tempo integral, com tempo de atividades escolares e extraescolares; aulas + estudos individuais e em grupo; que articule o ensino com o trabalho, não do trabalho como diletantismo ou brincadeira infantil, mas como trabalho produtivo e que possibilite ao aluno entender como se dá a incorporação da ciência e da tecnologia aos instrumentos e processos produtivos; enfim, uma educação que, sendo crítica, esteja centrada nos conteúdos científicos, conquistados pela humanidade ao longo de sua história (LOMBARDI, 2013, p.14).

Segundo o autor, é preciso formar o professor embasado nessa teoria para que possa compreendê-la e trabalhar de forma intencional e produtiva na educação infantil, e, ainda, saber avaliar de modo que possibilite o desempenho de cada um, assim como é explicitado acima. Para isso, é preciso entendermos mais claramente a função social dessa escola pedagógica que busca a construção da formação infantil por meio da intencionalidade.

Saviani (2013, p. 250), em sua pedagogia histórico-crítica, “[...] define o trabalho educativo como a produção, em cada indivíduo singular, da humanidade que é produzida pelo conjunto dos homens ao longo da história”. Segundo o autor, é preciso avançar naquilo que já fora construído historicamente e que é passado por meio da educação para cada indivíduo. Dessa forma,

O homem é, pois, um produto da educação. Portanto, é pela mediação dos adultos que num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu (SAVIANI, 2013, p.250).

O autor descreve sobre a escola já que ela possui a função de sistematizar e transmitir o que a cultura produziu e acumulou ao longo do tempo, entretanto, não é apenas nela que as crianças aprendem e se desenvolvem.

Nesse sentido, é necessário entender a concepção de infância para encaminhar o processo educativo na avaliação, pois se deve considerar a importância e função do conhecimento científico para os alunos, levando em conta

as características físicas da criança, mas também, suas relações sociais que diferem o pensar de uma para outra.

Em suma, desde as escolas de educação infantil a diretriz a ser seguida deve levar em conta que o trabalho pedagógico escolar incide sobre o conhecimento elaborado e não sobre o conhecimento espontâneo; sobre o saber sistematizado e não sobre o saber fragmentado; sobre os conceitos científicos e não sobre as noções do sendo comum (SAVIANI, 2013, p.277).

Daí a importância do conhecimento do professor e de sua formação para a elaboração de seu trabalho objetivando a formação infantil e sua socialização. Sendo que essa formação trata tanto da relação entre as crianças, quanto do conhecimento científico já elaborado.

Então, é preciso que o professor compreenda a importância de sua mediação para proporcionar meios para que os alunos alcancem esse conhecimento que será ensinado e entendam, assim como o professor deve entender, sobre sua realidade. O educador, portador do conhecimento, também deve saber avaliar para que consiga proporcionar ainda mais o desenvolvimento infantil e levar essa percepção discutida pelo autor.

Concluimos que a criança se desenvolve a partir da aprendizagem que acontece desde seu nascimento, sem seguir etapas maturacionais pré-determinadas. Para que isso aconteça, é preciso se apropriar do conhecimento a partir das relações com a sociedade, com adultos e outras crianças em suas atividades principais, que são as dominantes. Nesta continuidade, cada indivíduo se desenvolve de acordo com a mediação recebida e também pela relação social que se tem, ou seja, ele é formado por meio de sua cultura.

Por isso, essa relação histórico-social, colocada por Vigotski, é a que caracteriza o desenvolvimento humano, e a forma como se aprende deve ser levada em conta no momento de planejar as atividades de ensino e, principalmente, no de avaliação, que é a ação pedagógica portadora da reorganização do ensino e a alavanca para a continuação do desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, a avaliação se faz essencial no trabalho pedagógico porque ela torna possível a ação do professor para que ele veja o que o aluno já sabe fazer sozinho e o que ainda pode vir a fazer. O professor promoverá caminhos, intencionalmente planejados, para que a criança realize o que ainda não faz de forma autônoma, a fim de possibilitar o desenvolvimento humano citado por Vigotski.

3 METODOLOGIA

O **objetivo geral** desta pesquisa foi investigar, com base na Teoria Histórico-Cultural, quais princípios devem ser considerados na prática avaliativa para promover o desenvolvimento das crianças na educação infantil e os **objetivos específicos** foram a) Identificar as principais características do desenvolvimento infantil de crianças de 0 a 5 anos; b) Verificar o que deve ser avaliado para promover o desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos; e c) Analisar como avaliar crianças de 0 a 5 anos para promover seu desenvolvimento.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa é de cunho bibliográfico, pois, para responder a pergunta de pesquisa “Quais princípios devem ser considerados na prática avaliativa para promover o desenvolvimento das crianças na educação infantil?” foram utilizados recursos bibliográficos, tais como alguns capítulos de livros de autores da Teoria Histórico-Cultural, a fim de atingir as finalidades propostas. Por isso desenvolvemos uma pesquisa qualitativa bibliográfica, sendo que é “[...] importante destacar que ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos” (LIMA; MIOTO, 2007, p.8).

Além disso, esse estudo ainda possui como característica que, “[...] a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, p.30, 2010). Para isso, foi utilizada a análise de conteúdo como estratégia de leitura e categorização dos materiais bibliográficos consultados.

Para a efetivação da análise e alcance dos objetivos propostos, esta pesquisa teve uma sequência procedimental a ser realizada, composta por quatro eixos norteadores discutidos por Lima e Mioto (2007):

a) Elaboração do projeto de pesquisa – aborda a temática, o problema de pesquisa e os meios que percorrerão para responder o que foi proposto.

b) Investigação das soluções – consiste na coleta de documentos bibliográficos e a na retirada de informação deles, juntamente com o estudo do que foi selecionado.

c) Análise explicativa das soluções – é a análise crítica do material selecionado e já estudado na fase anterior, na qual o pesquisador explicará as informações coletadas.

d) Síntese integradora – é o resultado das análises dos materiais escolhidos, focando na contemplação e na proposição de soluções.

Considerando esses eixos, fez-se possível a pesquisa com a seleção de materiais como os citados acima juntamente com a realização de leituras e análises dos dados coletados para atender aos objetivos e responder ao questionamento proposto.

Em suma, foi realizada uma análise de conteúdo, a qual “[...] espera compreender o pensamento do sujeito através do conteúdo expresso no texto, numa concepção transparente de linguagem” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p.684) com a filtragem dos conceitos principais, todos relacionados à temática e necessários para a construção do texto que respondesse à pergunta principal.

3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

No intuito de investigar os princípios avaliativos que possam promover o desenvolvimento infantil, a partir da proposta da Teoria Histórico-Cultural, as fontes desta pesquisa se referem a produções de autores clássicos da teoria, Vigotski, Leontiev e Lúria, que tiveram ampla publicação sobre vários temas, mas, buscamos materiais que pudessem explicar e nos dar pistas para responder especificamente a pergunta deste estudo.

Deste modo, ao pesquisar sobre a obra dos autores Leontiev, Luria e Vigotski, consultamos o catálogo elaborado por Paulo Bezerra, inserido no livro “A Construção do Pensamento e da Linguagem”, da editora Martins Fontes, publicado em 2001, época em que a editora lançou edições de traduções direto do russo para

o português, o que minimizou problemas de tradução, como aqueles tradicionalmente encontrados nas versões inglês-português. Com base no catálogo, que tenta apresentar todas as obras desses autores, a primeira seleção que fizemos se deu exatamente por tema e foram excluídos os títulos que não apresentavam relação direta com os objetivos deste estudo, como, por exemplo, “O sentido da crise em psicologia”, de Vigotski.

Na leitura das obras listadas no catálogo, foram excluídas as que não possuíam traduções para o português e as que não se relacionavam ao tema desta investigação. As obras selecionadas deveriam tratar de forma direta sobre desenvolvimento humano e/ou infantil, relações entre ensino e aprendizagem, já que sabíamos, de antemão, que não encontraríamos textos específicos sobre avaliação na educação infantil, por se tratar de assunto atual e vinculado à forma como cada país organiza suas etapas de ensino.

Nesse sentido, as obras selecionadas e lidas para a realização deste trabalho foram as seguintes fontes, traduzidas por Paulo Bezerra e publicadas pela editora Martins Fontes:

- *A Construção do Pensamento e da Linguagem*, de Vigotski (2001);
- *Psicologia pedagógica*, de Vigotski (2004);
- *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, de Vigotski, Luria e Leontiev (2006).

De posse das obras, foi feita a seleção de capítulos que se vinculassem às finalidades da pesquisa. Os capítulos foram selecionados pelo título. Foram excluídos textos que não abordavam assunto que pudesse auxiliar a analisar questões da avaliação na educação infantil, tais como: “O cérebro humano e a atividade consciente” e “Diferenças culturais de pensamento” encontrados no livro “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem”, por exemplo.

Sendo assim, os capítulos escolhidos para serem lidos e analisados, tratam do desenvolvimento infantil e/ou humano ou sobre ensino-aprendizagem. Para isso, foram realizados fichamentos para a apropriação do conhecimento de modo que encontrássemos pistas a respeito da avaliação já que é o tema de nossa pesquisa, a partir dos seguintes capítulos:

- *Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar*, de Leontiev (2006);

- *Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil*, de Leontiev (2006);
- *Pedagogia e psicologia*, de Vigotski (2004);
- *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*, de Vigotskii (2006).

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A partir do momento em que fizemos os fichamentos dos capítulos apresentados acima, organizamos o texto em quatro eixos de análise, de modo que atendêssemos aos objetivos da pesquisa, baseando-nos na teoria Histórico Cultural:

- Primeiro eixo: relação entre a psicologia e a pedagogia, como proposta por Vigotski (2004);
- Segundo eixo: características do desenvolvimento infantil de crianças de 0 a 5 anos;
- Terceiro eixo: o que avaliar para promover o desenvolvimento das crianças;
- Quarto eixo: como avaliar com a finalidade de promover desenvolvimento infantil.

Elaboramos o texto dessa forma, seguindo uma sequência de assuntos para que a explicação da resposta ficasse clara depois de analisar os dados obtidos, isso porque “[...] para classificar os elementos em categorias é preciso identificar o que eles têm em comum, permitindo seu agrupamento. Esse tipo de classificação é chamado de análise categorial”. (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p.683).

4 A AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Nesta seção respondemos a seguinte pergunta de pesquisa: *Quais princípios devem ser considerados na prática avaliativa para promover o desenvolvimento das crianças na educação infantil?*, por meio de conceitos específicos ligados a características infantis, desenvolvimento infantil e/ou humano e ensino-aprendizagem, relacionando com a avaliação de forma que atendessem os objetivos da pesquisa.

Dessa forma, o texto se subdivide em: 4.1 Características do desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos, segundo a Teoria Histórico-Cultural, 4.2 O que deve ser avaliado para promover o desenvolvimento na primeira infância e 4.3 Como avaliar para promover desenvolvimento infantil.

Vigotski, em seus textos, além de abordar questões sobre desenvolvimento infantil também analisa a Pedagogia como ciência e sua relação com a Psicologia. Vigotski (2004) acredita que a Pedagogia precisa saber como organizar e assumir a ação pedagógica. Para isso, ela utiliza outros campos de estudos como, por exemplo, as ciências biológicas quando se trata de desenvolvimento das crianças. Ainda, de acordo com o autor, a pedagogia se baseia na ética para entender os objetivos educacionais e na psicologia para entender os meios de se alcançar esses objetivos.

A psicologia, segundo o autor, é imaterial, pois, é algo que não se toca, mas que possui relação com a natureza humana, devido os fenômenos psíquicos serem vistos, sentidos e ouvidos, o que significa ocupar lugar no espaço. Portanto, ela é entendida como a ciência que estuda o comportamento, como um todo “[...] o conjunto de movimentos, internos e externos, de que dispõe um ser vivo [...]” (VIGOTSKI, 2004, p. 6). E, conseqüentemente, como o indivíduo interage com seu meio, o que contribui bastante para a tarefa pedagógica.

O autor ainda explica que a psicologia, na metade do séc. XIX, tentou, por meio de experimentos, tornar-se ciência exata. Com isso, houve uma expectativa muito grande com relação à educação, pois acreditavam ser o que faltava para promover o processo educacional tão preciso quanto a técnica, todavia, foi um

equivoco pensar que a psicologia proporcionaria formas de lecionar para serem utilizadas e aplicadas imediatamente nas escolas.

Isso porque, “[...] a pedagogia deve discutir os objetivos e tarefas da educação, aos quais a psicologia pedagógica apenas dita os meios de realização”. (VIGOTSKI, 2004, p.12). O que implica dizer que a psicologia aborda aspectos que, ao serem entendidos pela pedagogia, podem ser utilizados para alcançar objetivos educacionais, ou seja, entender como atuar e promover o desenvolvimento das crianças.

Portanto, “[...] a psicologia pedagógica é essa ciência que trata das leis das mudanças do comportamento humano e dos meios de dominar essas leis” (VIGOTSKI, 2004, p.13). Acarretando um grande conhecimento para a pedagogia agir sobre a educação de forma benéfica ao desenvolvimento infantil. Nesse sentido,

O primeiro passo a ser estabelecido é o seguinte: durante o desenvolvimento da criança, sobre a influência das circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas se altera (LEONTIEV, 2006, p.59).

Ou seja, as relações que as crianças possuem durante sua infância fazem com que ela se desenvolva. Isso acontece porque “[...] ela assimila o mundo objetivo com um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles” (LEONTIEV, 2006, p.59). Dessa forma, ela se humaniza ao estabelecer relações com outros indivíduos, aprendendo a imitá-los e reproduzindo tais ações. Essa reprodução de ação será concretizada na brincadeira, “[...] mas nesse ponto de seu desenvolvimento isto é irrelevante para ela, porque suas necessidades vitais são satisfeitas pelos adultos, independentemente da produtividade concreta de seus atos” (LEONTIEV, 2006, p.59).

Portanto, a criança, por meio da brincadeira, se satisfaz com ações que ainda não lhe são cabíveis. Nesse sentido, a psicologia é extremamente importante e facilitadora para a pedagogia ter maior compreensão sobre comportamento e desenvolvimento, e é dessa forma, que na próxima sessão, apresentamos algumas características infantis necessárias para sabermos como avaliar.

4.1. CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS, SEGUNDO A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Nesta seção, apresentamos algumas características sobre o desenvolvimento infantil, para conseguirmos entender, posteriormente, como avaliar crianças de 0 a 5 anos. Consideramos, a priori, que a criança só aprende e, conseqüentemente, se desenvolve ao estabelecer relações com outras crianças e adultos, e não biologicamente como propõe outras teorias.

Leontiev (2006) afirma que essas relações estabelecidas são reorganizadas durante a vida e, principalmente, do jardim de infância para a pré-escola. Isso acontece por conta das obrigações que a criança passa a ter e, ainda, pela ampla socialização com que se depara.

A mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento de sua psique. Todavia, esse lugar, em si mesmo, não determina o desenvolvimento: ele simplesmente caracteriza o estágio existente já alcançado. O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida (LEONTIEV, 2006, p.63).

Nesse sentido, o autor diz que é necessária atenção por parte do professor para averiguar qual a atividade principal fim de entender a potencialidade da criança, pois, só assim, é possível atuar “[...] em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência”. (LEONTIEV, 2006, p.63). A atividade principal não é aquela em que a criança se volta por um tempo maior ou a encontrada em mais periodização, mas

1. Ela é a atividade cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. Por exemplo, a instrução no sentido mais estreito do termo, que se desenvolve em primeiro lugar já na infância pré-escolar, surge inicialmente no brincar, isto é, precisamente na atividade principal deste estágio do desenvolvimento. A criança começa a aprender de brincadeira.
2. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. Os processos infantis da imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente abstratos, nos estudos. Daí não se segue, porém, que a modelagem ou a reestruturação de todos os processos psíquicos só ocorra durante a atividade principal. Certos processos

psíquicos não são diretamente modelados e reorganizados durante a própria atividade principal, mas em outras formas de atividade geneticamente ligadas a ela. Os processos de observação e generalização das cores, por exemplo, não são moldados, durante a infância pré-escolar, no próprio brincar, mas no desenho, nos trabalhos de aplicação de cores, etc.; isto é, em formas de atividades que só estão associadas à atividade lúdica em suas origens.

3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento. É precisamente no brincar que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento (“O que é um soldado do Exército vermelho?”, “O que fazem em uma fábrica o diretor, o engenheiro e o operário?”), e este é um momento muito importante de modelagem de sua personalidade (LEONTIEV, 2006, p. 64).

Segundo o autor, a atividade principal é a que domina as transformações mais importantes em determinados períodos do desenvolvimento da criança, não é a idade dela que estabelece o conteúdo concreto do estágio de desenvolvimento, mas, o próprio estágio depende desses conteúdos para se modificar.

Essas mudanças, portanto, se dão no momento em que a criança já não se encontra no mesmo lugar que antes, ou seja, quando ela tenta modificar sua realidade por não ter mais sentido o que estava vivendo. Isso porque “[...] é justamente a mudança de atividade principal ou atividade-guia que marca a transição a um novo período do desenvolvimento” (PASQUALINI, 2013, p.77). Ao tentar realizar essa modificação, há uma reorganização em sua atividade passando para outro estágio (mais elevado) em seu desenvolvimento.

Leontiev (2006) ainda coloca que, ao passar por uma crise interna, como por exemplo, a dos três anos, a dos sete anos e a da adolescência, os indivíduos passam de um estágio para outro e as mudanças possuem necessidades internas individuais. Deste modo,

[...] a mudança do tipo principal de atividade e a transição da criança de um estágio de desenvolvimento para outro correspondem a uma necessidade interior que está surgindo, e ocorre em conexão com o fato de a criança estar enfrentando a educação com novas tarefas correspondentes a suas potencialidades em mudança e a uma nova percepção (LEONTIEV, 2006, p.67).

O autor afirma que a transição de uma atividade para outra depende de uma necessidade interna que faz a criança buscar em outra atividade a correspondência de sua potencialidade e, com isso, um avanço em seu desenvolvimento.

Para entender a mudança da atividade principal, o autor explica que é necessário compreender a diferença entre atividade e ação. Atividade é aquela que supre uma necessidade interna da criança. Já a ação “[...] não realiza, via de regra, nenhuma relação independente com o mundo e não satisfaz qualquer necessidade especial”. (LEONTIEV, 2006, p.68). No entanto, a atividade tem consigo um motivo que leva o processo a alcançar seu objetivo. Já na ação, o objetivo deve ser claro e aparente para o sujeito, isto é, o intuito é de alcançar tal objetivo e só. Da mesma forma,

Há uma relação particular entre atividade e ação. O motivo da atividade, sendo substituída, pode passar para o objeto (o alvo) da ação, com o resultado de que a ação é transformada em uma atividade. Este é um ponto excepcionalmente importante. Esta é a maneira pela qual surgem todas as atividades e novas relações com a realidade (LEONTIEV, 2006, p.69).

Em vista disso, é que ocorrem mudanças na atividade principal e a transposição de um estágio para outro no desenvolvimento. O autor explica essa transição da seguinte forma: há o motivo compreensível que leva a indução da ação, e há o motivo eficaz que leva a ação como forma de obter algo. Quando o motivo compreensível é realizado, o mesmo se torna eficaz, e surge outro motivo compreensível, que acarreta em outro motivo eficaz.

Assim acontece com a atividade, pois, no momento em que a criança supera determinada atividade e passa para outra no sentido de avançar, ela transita a outro estágio, se desenvolvendo. Tendo de considerar que a transição de um estágio para outro é demorado e se as reais condições de um novo estágio não correspondem como atividade principal para a criança, essa nova atividade passa a ser secundária no desenvolvimento dela, fazendo surgir outra atividade que será dominante. Assim,

O conhecimento da criança, isto é, sua interpretação dos fenômenos da realidade, ocorre em conexão com sua atividade. Em cada estágio de seu desenvolvimento, a criança é limitada pelo círculo de suas atividades, o qual, por sua vez, depende da relação principal e da atividade principal, que é precisamente porque esta atividade também caracteriza esse estágio como um todo (LEONTIEV, 2006, p.73).

Com isso, o autor nos passa a necessidade de analisar as relações estabelecidas pela criança com sua realidade, pois, só assim é possível entender a consciência dela. Nesse sentido,

O primeiro ponto, que é também o mais geral, a ser destacado é que as mudanças observadas nos processos da vida psíquica da criança, dentro dos limites de cada estágio, não ocorrem independentemente um do outro; eles estão ligados entre si (LEONTIEV, 2006, p. 78).

O autor quer dizer que, por mais que os processos de percepção, memória, pensamento, etc., possam ocorrer de forma separada, eles possuem relação direta entre si. Em virtude disso,

O desenvolvimento da atividade principal que caracteriza um certo estágio e de outras formas da atividade infantil com ela relacionadas determina a escolha de novos alvos em sua consciência e a formação de novas ações que respondem a eles (LEONTIEV, 2006, p. 81).

De acordo com o autor, no momento em que a criança encontra um novo motivo para mudar sua atividade e esta se encontra inferior à sua potencialidade, isso é novamente modificado para que haja outra atividade compatível ao seu estado real, levando ao desenvolvimento. Por conseguinte,

O curso das mudanças dentro dos periodização como um todo toma assim duas direções opostas, metaforicamente falando. Sua direção principal, decisiva, é a partir de mudanças iniciais no círculo das relações vitais da criança e no círculo de sua atividade para o desenvolvimento das ações, operações e funções. A outra direção é a partir de uma reconstrução das ações e operações para o desenvolvimento de um dado círculo de atividade da criança, reconstrução esta que surge secundariamente. Num estágio, o curso das mudanças condutoras a essa direção é limitado pelas exigências do círculo de atividades que caracterizam o estágio dado. Cruzar a fronteira já significa a transição para outro estágio mais elevado de desenvolvimento psíquico (LEONTIEV, 2006, p. 82).

A ligação entre a criança e seu mundo real, conforme o autor, se caracteriza como as relações sociais, as quais determinam a motivação para ela, sendo encontradas em todas as atividades. Ainda, a superação dos periodização é o que forma a criança para atuar e viver na sociedade.

Todavia, a criança não se limita, na realidade, a mudar de lugar no sistema das relações sociais. Ela se torna também consciente dessas relações e as interpreta. O desenvolvimento de sua consciência encontra expressão em uma mudança na motivação de sua atividade; velhos motivos perdem sua força estimuladora, e nascem os novos, conduzindo a uma reinterpretação de suas ações anteriores. A atividade que costumava desempenhar o papel principal começa a se desprender e a passar para um segundo plano. Uma nova atividade principal surge, e com ela começa também um novo estágio de desenvolvimento. Essas transições, em contraste com as mudanças intra-periodização, vão além, isto é, de mudanças em ações, operações e

funções para mudanças de atividades como um todo (LEONTIEV, 2006, p.82).

Deste modo, quando se concretiza um estágio e o passa para outro mais elevado é construído seu próprio desenvolvimento. “[...] Assim todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem” (VIGOTSKII, 2006, p.115). E essa acontece por toda vida, sendo que nas crianças de forma mais veloz e nos adultos, mais devagar. Mediante o exposto, na escola há mediação intencional sobre a área de desenvolvimento potencial caracterizando a aprendizagem escolar, segundo o autor. Portanto

Esta hipótese pressupõe necessariamente que o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial. (VIGOTSKII, 2006, p.116, grifos do autor).

Em suma, cada atividade principal possui seu motivo que deve ser mediado para que se concretize, encontrando um novo motivo para novas descobertas e superações a fim de avançar na área de desenvolvimento potencial.

4.2 O QUE DEVE SER AVALIADO PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Considerando que o **que** avaliar e **como** avaliar são inseparáveis, se formos fiéis aos fundamentos desta teoria, fizemos uma separação didática para melhor expor os argumentos investigados durante a pesquisa.

Levando em conta as características infantis já apresentadas, discutiremos, neste tópico, o que deve ser avaliado para promover o desenvolvimento na primeira infância de acordo com conceitos básicos abordados por Vigotski e Leontiev: a zona de desenvolvimento potencial e o conceito de atividade principal na infância.

A partir da teoria escrita por Vigotski (2006), que explica a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, é possível uma análise sobre o que avaliar nos processos de desenvolvimento infantil a fim de promovê-lo. Vigotskii (2006) fala

sobre a importância de se ampliar nossas capacidades, pois, ao atuar sobre elas, é que outras poderão surgir. Deste modo,

[...] a tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias (VIGOTSKII, 2006, p. 108).

Por isso, é necessário que o professor atue na atividade principal realizada pela criança naquele momento, para que se consiga ampliar suas capacidades e, conseqüentemente, gerar desenvolvimento. Ao reforçar e mediar aspectos como atenção, outras habilidades serão ampliadas juntamente com esse, levando a criança a adquirir novos conhecimentos pela relação que estabelecerá entre o que já foi aprendido com o que está próximo de aprender.

Vigotskii (2006, p. 109) diz que “[...] a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar[...]” porque a criança aprende desde que nasce e, por isso, ao entrar na escola, já possui um conhecimento prévio não podendo ser descartado pelo professor, pois, é a partir deste conhecimento que serão ensinados outros.

Desta forma, há idade para serem ensinados determinados conhecimentos, como, por exemplo, a gramática. Assim, há a área de desenvolvimento potencial, que é aquele feito com a ajuda de um adulto ou de uma criança mais experiente, e a área do desenvolvimento efetivo na criança, aquele que ela já consegue realizar atividades sozinha, ou seja, o desenvolvimento já executado.

Conseqüentemente, a atuação do professor não deve ser baseada somente naquilo que o aluno já sabe, mas precisa levar em conta a zona de desenvolvimento potencial, pois, assim, a criança aprenderá a fazer sozinha aquilo que ainda só consegue com o auxílio de um adulto. E, para tanto, ela tornará esse processo autônomo, convertendo em efetivo. Essa concepção é afirmada pelo autor, quando diz que:

[...] A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. [...] (VIGOTSKII, 2006, p. 113).

Ao praticar a aprendizagem na área de desenvolvimento potencial, é possível intervir no avanço dessa criança, fazendo com que ela alcance e converta essa aprendizagem como aquisição interna, e, portanto, se desenvolva. Igualmente, quando se atua na área de desenvolvimento potencial, é preciso compreender o que deve ser feito para que se torne nível de desenvolvimento efetivo, ou seja, que ela consiga realizar de forma autônoma o que antes só fazia com a ajuda de um adulto.

Dessa forma, a atividade que mais exerce influência no desenvolvimento da criança, por conter um motivo no próprio processo e por permitir que ela realize ações como dos adultos, é a brincadeira. Leontiev (2006) afirma que:

Durante o desenvolvimento ulterior, todavia, e precisamente na transição para o estágio relacionado com o período pré-escolar da infância, a relação entre a brincadeira e as atividades que satisfazem os motivos não-lúdicos torna-se diferente – eles trocam de lugar, por assim dizer. O brinquedo torna-se agora o tipo principal de atividade (LEONTIEV, 2006, p.120).

Segundo o autor, isso acontece pelo manuseio de objetos que a criança pode operar e que a torna mais próxima de sua realidade, assim como os adultos fazem. Deste modo, não é apenas o brincar por brincar, mas a forma mais objetiva de se satisfazer, encontrando problemas e tendo que resolvê-los.

Durante este desenvolvimento da consciência do mundo objetivo, uma criança tenta, portanto, integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto (LEONTIEV, 2006, p. 121).

Ao tentar agir como um adulto, e buscar resolver situações diárias, ela acaba por aprender mais e, conseqüentemente, amplia seu desenvolvimento. No entanto, de acordo com o autor, ela entende o objeto abstrato como algo separado do homem, ainda não faz relação entre o indivíduo e esse objeto em seus acontecimentos do dia a dia.

É durante este período do desenvolvimento infantil que é criada a clássica fórmula “eu mesmo”; com o emprego do “eu mesmo” dito pela criança, esta converte o mundo adulto de ação em conteúdo de sua própria ação; agindo como uma pessoa em relação ao objeto, ela torna-se consciente dele como um objeto humano. “Me deixa” é a fórmula que expressa a essência real da situação psicológica na qual uma criança se encontra no limiar deste novo estágio em seu desenvolvimento – no limiar do período pré-escolar (LEONTIEV, 2006, p.121).

Com isso, a criança vai se apropriando da relação entre as pessoas e os objetos e tornando a situação ainda mais real e significativa para o desenvolvimento dela porque:

Em uma atividade infantil, isto é, em sua real forma interna, essa contradição surge entre o rápido desenvolvimento de sua necessidade de agir com os objetos, de um lado, e o desenvolvimento das operações que realizam essas ações (isto é, os modos de ação), de outro (LEONTIEV, 2006, p. 121)

De acordo com o autor, a criança passa a querer “imitar” as ações dos adultos em seu sentido real, como, por exemplo, guiar um carro. Entretanto, isso não é possível por ela ainda não ter domínio dessas práticas. E essa contradição é realizada objetivamente no jogo, pois, só assim a criança pode desempenhar o papel que quiser suprindo sua necessidade, visto que “[...] seu alvo não está em seu resultado, mas na ação em si mesma [...]” (LEONTIEV, 2006, p. 122). Dessa forma, a criança se realiza praticando ações impossíveis de serem executadas em condições reais, não seguindo, necessariamente, as regras obrigatórias de atuar. Logo,

O domínio de uma área mais ampla da realidade, por parte da criança – área esta que não é diretamente acessível a ela – só pode, portanto, ser obtido em um jogo. Por causa disso, o jogo adquire uma forma muito rara, qualitativamente diferente da forma do brinquedo que observamos na idade pré-escolar, e neste mais alto estágio do desenvolvimento mental da criança, o jogo agora torna-se verdadeiramente a principal atividade (LEONTIEV, 2006, p.122).

Leontiev (2006) sinaliza, portanto, a importância e a necessidade de controlar o brinquedo nessa etapa de desenvolvimento, pois, ao apresentar suas regras, a criança consegue se deparar com a realidade e atuar sobre ela. Nesse sentido, o professor deve saber como utilizar o jogo para as crianças de 0 a 5 anos, caso contrário, ele não será a atividade principal, mas, apenas um jogo. Então, é preciso colocá-la diante do brinquedo e suas regras/funções para cumprir a atividade como sendo principal a fim de promover o desenvolvimento da criança para um próximo estágio.

Considerando que a atividade principal, para o autor, não é aquela em que a criança se ocupa a maior parte do tempo, mas a que exerce transformação em sua psique, para que consiga passar para outro estágio superior, é importante entender

também não só a explicação sobre a atividade, mas o que o brinquedo como atividade principal pode modificar na consciência infantil.

Leontiev (2006, p.125) ainda analisa que “[...] No brinquedo, a ação sempre corresponde, se bem que de forma excepcional, à ação das pessoas em relação ao objetivo”, significando que mesmo a criança utilizando algo que não tenha nada a ver com o seu objetivo, para ela terá sentido e reproduzirá a realidade. Um exemplo que o autor cita para isso é brincar de cavalinho de pau com um pedaço de madeira, quando se reproduz a ação de montar em um cavalo.

Até porque, “[...] via de regra, o modo de ação, isto é, a operação, sempre corresponde exatamente ao objeto com o qual a criança está brincando [...]” (LEONTIEV, 2006, p.126), e, conseqüentemente, ela lidará com o objeto da forma como observou os outros lidarem e com o cuidado que acredita ser necessário. Por isso, ao avaliar é importante considerar a ação real que a criança está pretendendo realizar em determinada brincadeira, e, mais ainda, propor isso a ela.

É preciso acentuar que a ação, no brinquedo, não provém da situação imaginária mas, pelo contrário, é esta que nasce da discrepância entre a operação e a ação; assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela (LEONTIEV, 2006, p. 127).

O autor discute que a imaginação surge do processo de divergência entre a operação e a ação, ou seja, do que a criança cria para transformar em situação real. Assim, quando a criança utiliza um pedaço de madeira para brincar de cavalinho de pau, ela tem a consciência de que não é um cavalo de verdade, porém, isso tem um significado que a faz imaginar e agir como se fosse estabelecendo sentido no ato do brincar.

“[...] É por isso que o motivo para a criança não é reproduzir uma pessoa concreta, mas executar a própria ação como uma relação com o objeto, ou seja, precisamente uma ação generalizada” (LEONTIEV, 2006, p.130). O que significa que ela faz representações generalizadas daquilo que cabe para a brincadeira.

Posteriormente, os jogos com regras, como, por exemplo, “esconde-esconde”, surgem no curso de desenvolvimento infantil após os jogos de papéis pela capacidade da criança em conseguir se adaptar as regras do jogo e não mais as generalizadas ou lúdicas que até então predominavam. Além disso, “[...] seu conteúdo agora determina não apenas as ações das crianças em relação ao objeto,

mas também suas relações em face de outros participantes do jogo [...]” (LEONTIEV, 2006, p. 135). As regras do jogo entre os participantes vão humanizando o indivíduo e possibilitando seu desenvolvimento, o que fornece ainda mais elementos para a avaliação do professor em relação ao comportamento da criança para que ela continue a progredir.

Um traço marcante dos jogos com regras fixas é que, enquanto qualquer jogo de papéis já inclui uma certa regra, “qualquer jogo com regras” inclui um certo objetivo. O desenvolvimento do jogo com regras consiste também em uma diferenciação e uma consciência cada vez maiores do objetivo da brincadeira (LEONTIEV, 2006, p.138).

O autor quer dizer que só agora nesse jogo com regras a criança se depara com determinadas condições que desempenham certo objetivo, o que antes era feito baseado na generalização e imaginação. O jogo, ainda, precisa ser avaliado e considerado de forma processual e não focando apenas no resultado, assim como a avaliação deve ser considerada pelo processo e não pelo resultado final de determinada atividade. Isto porque,

O propósito surge aqui, é claro, diretamente relacionado com o papel representado no brinquedo; ele não é ainda compreendido como a regra do jogo. A significação psicológica do propósito apropriado é, por isso, descoberta mais tarde nos jogos que chamamos de “jogos com regras e objetivos próprios” (LEONTIEV, 2006, p. 139).

De acordo com o autor, as regras objetivas do jogo são importantes para a construção da personalidade da criança, e, ainda, de sua auto avaliação por conseguir perceber suas habilidades ao comparar com o desempenho de outras crianças, por exemplo: quem corre mais rápido, quem se esconde melhor, etc.

No entanto, “[...] a aprendizagem não surge, de modo algum, diretamente da brincadeira; o surgimento desse tipo de atividade é determinado por todo o desenvolvimento psíquico anterior da criança” [...] (LEONTIEV, 2006, p.140), assim, a aprendizagem acontece por meio dos jogos, não por eles em si, mas pelos objetivos que os levam a um resultado, que é o desenvolvimento. Pois, por meio da brincadeira, é possível avaliar o crescimento de cada criança pela maneira que ela obedece as regras, por exemplo.

[...] Finalmente, as relações sociais intrínsecas – os momentos morais, os de maior conteúdo emocional – tornam-se o centro. O mesmo ocorre em outros

jogos infantis; as crianças brincam das mesmas coisas em idades diferentes, mas elas brincam de formas diferentes. (LEONTIEV, 2006, p.141).

O que leva a ter que considerar o que o jogo representa para a criança, qual sua atividade principal, e não a duração com que ela se relaciona com ele. Só assim, é possível avaliar uma criança e possibilitar meios para ela se desenvolver cada vez mais.

Segundo Leontiev (2006), o professor é o condutor desse trabalho educativo no período pré-escolar, o qual é um ambiente de socialização das crianças podendo mediar e possibilitar condições para a construção de suas personalidades e promover o desenvolvimento. Deste modo, este trabalho deve ser conduzido com bastante zelo e atenção devido ao exemplo que o docente se torna para seus alunos. Com isso, a criança estabelecerá significados para as situações que acontecem com ela, mesmo sabendo pouco, o que afetará diretamente em sua formação. Leontiev (2006) exemplifica: quando uma criança recebe um irmãozinho e passa a ser tratada como auxiliar, conseqüentemente, seu comportamento se modificará.

É difícil enxergar a significação deste fato na vida infantil. Todo o sistema de suas relações é reorganizado. É claro que o ponto essencial não consiste no fato de o escolar, em geral, ser obrigado a fazer alguma coisa; mesmo antes de entrar na escola a criança já tem obrigações. O ponto essencial é que agora não existem apenas deveres para com os pais e os professores, mas que há, objetivamente, obrigações para com a sociedade. Estes são deveres de cujo cumprimento dependerá de sua situação na vida, suas funções e papéis sociais e, por isso, o conteúdo de toda a sua vida futura (LEONTIEV, 2006, p.61).

Segundo o autor, a relação aprendida pela criança com os indivíduos mais próximos será a reproduzida com os demais. No entanto, essa relação é reorganizada e socializada na escola, fazendo com que a criança entenda sua função na sociedade por meio das cobranças da realização de obrigações postas principalmente pelo professor e diretor da escola.

Portanto, a aprendizagem e o desenvolvimento não acontecem simultaneamente ou paralelamente e, ainda, não é possível compreender a exatidão do desenvolvimento de uma criança, pois, ele não acompanha a aprendizagem. Conseqüentemente, a avaliação deve ser realizada durante a brincadeira sendo ela

a atividade principal, e não sobre o resultado, como acontece na avaliação tradicional, a qual só avalia por meio de uma prova dada depois de todo conteúdo.

4.3. COMO AVALIAR PARA PROMOVER DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Ao investigar quais princípios devem ser considerados na prática avaliativa para promover o desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos, por meio de estudos fundamentados na Teoria Histórico-Cultural, e com o intuito de primeiro analisar como a criança se desenvolve para então pensar como avaliar possibilitando seu desenvolvimento, apresentamos conceitos importantes e necessários que nos forneceram pistas para responder a nossa pergunta de pesquisa anteriormente descrita.

Diante do que já foi discutido ao longo do texto, o professor deve planejar suas aulas de modo que atue na zona de desenvolvimento potencial, a fim de torná-la zona de desenvolvimento efetivo. Isso quer dizer que a atuação deve ser realizada naquilo que a criança faz com o auxílio de um adulto ou de outra criança mais experiente para se tornar algo autônomo para ela.

Além disso, o docente precisa saber qual é a atividade principal da criança em determinada faixa etária, pois, é nessa atividade que se deve agir e, principalmente, avaliar, em virtude dela carregar um motivo para a criança que a faz aprender e se desenvolver, não sendo caracterizada como a que a criança realiza por mais tempo, mas, a que modifica qualitativamente sua psique.

Nesse caso, a atividade principal para as crianças na primeira infância é a brincadeira e é necessário saber qual delas correspondem à atividade principal para determinada idade, a qual deve ser usada para ensinar diversos conteúdos e comportamentos, não sendo a própria brincadeira que promove o desenvolvimento, mas o que e como é trabalhado por meio dela. Um exemplo disso, é o uso de histórias para desenvolver a criatividade, e tantas outras habilidades, pois, ao se trabalhar com o lúdico é possível que a criança aprenda e se desenvolva.

São, portanto, nessas atividades que os professores devem estar atentos e mediar intencionalmente para promover o desenvolvimento das crianças, pois, só agindo nas atividades que possuem sentido a elas é que se torna possível a aprendizagem e conseqüentemente, o desenvolvimento. Ao identificar a atividade

principal para planejar suas aulas e avaliações no intuito de promover o desenvolvimento é preciso considerar o processo com que isso acontece, e não o produto final.

Apesar da brincadeira livre ser muito importante para a criança, na escola ela precisa ser intencional porque é por meio dela que se ensinará os conhecimentos que devem ser adquiridos junto as formas de comportamento porque aprender promove desenvolvimento, como já afirmou Vigotski (2006). Por exemplo: no momento da refeição, os alimentos são colocados separados de modo que a criança aprenda quais são eles, as cores, etc. Isso porque, em uma atividade que a criança realiza, ela não desenvolve apenas uma habilidade, mas um conjunto delas.

Nesse sentido, a avaliação deve ser realizada considerando o que a criança só fazia com a ajuda e o que já faz sozinha, da mesma forma como deve ser para promover seu desenvolvimento. Portanto, a atuação do professor deve ser na atividade principal, focando na zona de desenvolvimento potencial para que a torne zona de desenvolvimento efetivo.

A partir dos resultados obtidos confirmamos a hipótese da pesquisa que era: consideramos, a partir dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, que uma avaliação prospectiva poderá promover o desenvolvimento infantil, devido seu caráter antecipador em ter como princípio avaliar o que as crianças fazem de forma autônoma e o que fazem com auxílio. Assim, um elemento fundamental seria avaliar o que a criança consegue realizar com ajuda, pois isso se tornará autônomo em um momento posterior, garantindo o desenvolvimento de novas habilidades.

Também devemos considerar a ideia principal da Teoria Histórico Cultural, a qual diz respeito ao desenvolvimento mediante as relações sociais estabelecidas pelo indivíduo, focando na ligação entre a criança com outras crianças e adultos. Uma vez que a mesma constrói um vínculo com alguém, ela se desenvolve. Um exemplo disso é: ao nascer a criança, só aprenderá falar se alguém conversar com ela e perto dela, caso contrário, poderá atingir a idade em que a maioria das crianças começam a falar, que ela não terá essa ação.

Em conformidade com o que foi dito acima, a criança aprende desde antes de frequentar a escola. No entanto, os centros de educação infantil, são os primeiros lugares em que passam ou deveriam passar o conhecimento sistematizado a partir da noção que a criança já possui. Esse conhecimento deve ser intencionalmente planejado porque é necessário que se tenha objetivos por meio das atividades

trabalhadas para que as crianças aprendam e se desenvolvam, conseqüentemente, precisam ser mediadas pelo professor.

Em vista disso, o professor necessita ser muito bem preparado e conhecer como a criança se desenvolve porque ela é o “objeto de ação” dentro da sala de aula. Por conseguinte, segundo Vigotski (2006), a aprendizagem antecede o desenvolvimento, portanto, a criança precisa aprender para então se desenvolver. Embora, em uma classe, todas não aprendam no mesmo momento, mas podem apresentar indícios de que estão avançando é nisso que o professor deve estar atendo no momento de avaliar, pois, essa ação pedagógica precisa estar direcionada para o processo e não visando o resultado. Exemplo: se a professora passa alguma atividade para toda a turma, a maioria consegue fazer de forma correta e três alunos não, isso não quer dizer que eles não aprenderam e nem se desenvolveram. Talvez, esses avançaram mais do que os que acertaram, e por isso, a professora não deve esperar um resultado das crianças, mas observar e avaliar o processo que cada uma percorre.

Logo, o conhecimento adquirido ao longo da pesquisa é visto como importantíssimo não só para nossa sabedoria, mas também, para os acadêmicos e profissionais já formados, pois, apesar desses conceitos serem apresentados no curso de Pedagogia, não há tempo suficiente para serem aprofundados relacionando com a avaliação, uma ação pedagógica tão precisa para reorganizar a prática e proporcionar maior desenvolvimento às crianças. Uma vez avaliado errado ou não avaliado, não é possível entender o que a criança já aprendeu e o que está próximo de aprender.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos conceitos apresentados e do estudo fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural, até a elaboração da resposta da pergunta de pesquisa, convidamos você leitor, a pensar e resolver a seguinte situação:

Você, como professor (a) atuando numa turma com quinze crianças por volta dos 2/3 anos de idade, inicia o processo de retirada da fralda para uso autônomo do banheiro, num período de aproximadamente 3 meses. Durante esse tempo, auxilia as crianças até o banheiro e as orienta para pedir quando sentirem vontade de urinar ou evacuar, a fim de desenvolverem o controle esfíncteriano, considerando que é uma tarefa difícil para elas num primeiro momento.

Com o passar do tempo, algumas vezes elas se esqueceram de lhe avisar e sujaram a roupa, em outras ocasiões, avisaram e conseguiram chegar ao banheiro. Todavia, três crianças só avisavam depois de urinarem ou evacuarem e uma delas começou a andar com uma boneca pedindo que lhe avisasse quando estivesse com vontade de ir ao banheiro.

Passados os três meses de período que o professor tinha planejado para realizar essa tarefa, ele precisava registrar quais foram os resultados obtidos. Onze crianças já iam ao banheiro de forma autônoma, abandonando as fraldas. Mas, e as quatro que ainda não conseguiam?

Você como leitor, poderá nos ajudar a pensar e escrever o relato do professor. Será que o problema estava nele? Essas quatro crianças não aprenderam ao longo desses três meses? Por que três crianças só avisavam quando já haviam sujado a roupa e uma passou a andar com uma boneca pedindo que lhe avisasse quando sentisse vontade de ir ao banheiro? O que essas atitudes têm a ver com o trabalho do professor?

Diante das perguntas realizadas, de todos os conceitos apresentados e do conhecimento adquirido até aqui, podemos solucionar esta questão e ajudar a professora escrever seu relato avaliativo. É possível dizer que todas as crianças aprenderam e se desenvolveram, não da mesma forma, mas cada uma conseguiu avançar. Isso porque as onze crianças que conseguiram deixar a fralda mostraram de forma mais evidente que o objetivo do professor foi atingido. Mas, as demais,

apesar de não chegarem a esse ponto, apresentaram indícios de que também se desenvolveram.

As três crianças que avisavam apenas quando já tinham urinado ou evacuado mostraram que já identificavam corretamente essas sensações, ou seja, estavam iniciando o controle esfinteriano, que é uma tarefa bastante difícil na primeira infância. Já a que carregava a boneca e pedia para ser avisada, estava internalizando o que o professor pedia e tentando controlar a própria vontade. Nesse sentido, o professor deve atuar sobre essa situação utilizando a brincadeira para avaliar e promover o desenvolvimento, já que essa é a atividade principal das crianças de 0 a 5 anos.

Levando em conta essa situação, o professor tendo conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e baseando suas aulas e ações pedagógicas nessa teoria, considera que as crianças não se desenvolvem ao mesmo tempo, mas observa que aquelas que ainda não tinha abandonado as fraldas, já apresentavam indícios de aprendizagem.

Além disso, consideraria primeiro que as crianças precisam aprender, internalizar o que ela diz, para então se desenvolver. Assim, ela atuaria ludicamente na explicação de que é desconfortável fazer as necessidades na roupa, quando sentir vontade tem que avisar, etc. para que dessa forma, as crianças fossem internalizando e entrando na rotina até tornar esse desenvolvimento efetivo.

Portanto, ela colocaria em seu relatório que todas as crianças aprenderam e conseqüentemente se desenvolveram, cada uma da sua maneira. E continuaria insistindo para as 4 que ainda não havia deixado totalmente a fralda até que conseguissem.

Após ter concluído e resolvido esta situação, você, leitor, concorda conosco e/ou deseja apresentar outra forma de solucionar? Ao expor a parte teórica conceitual, responder a pergunta de pesquisa, finalizamos o trabalho exibindo essa simples situação com o intuito de mostrar como podemos avaliar com o objetivo de promover o desenvolvimento infantil.

Conclui-se que a avaliação deve ser prospectiva, ao contrário do que estamos acostumados a ver, que é a retrospectiva. Se Vigotski (2006) coloca que a aprendizagem se adianta ao desenvolvimento, o mesmo deve acontecer com a avaliação. É necessário que ela esteja voltada para a zona de desenvolvimento

potencial, e não para a zona de desenvolvimento efetivo que se caracteriza como aquilo que a criança já adquiriu.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Jane Rangel Alves. A avaliação da Aprendizagem como Processo Interativo: Um desafio para o Educador. **Democratizar**, Rio de Janeiro, v.2, n.1, p. 1-9, jan./abr. 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº9.394/96, 20 de Dezembro de 2006.

CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, v.43, n.148, p.22-43, jan./abr. 2013.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa Qualitativa: Análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, out./dez. 2006.

COSTA, Eliane Maria dos Santos; GONDIM, Maria Suzana Sobral Braga. Avaliação na Educação Infantil. **Revista de Psicologia**, ano 3, n. 8, p. 32-39, jul. 2009.

CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; MENDES, Débora Lúcia Lima Leite. Estudos de avaliação na educação infantil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, p.293-304, maio/ago. 2009.

GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas? In: _____ **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010. p. 25-43.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p. 119-142.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p. 59-83.

LIMA, Ana Beatriz Rocha; BHERING, Eliana. Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 573-596, set./dez. 2006.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LOMBARDI, José Claudinei. Notas sobre a educação da infância numa perspectiva marxista. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 7-16.

MARTINS, Lígia Márcia; ARCE, Alessandra. A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. In: _____ (Org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p.37-62.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 71-98.

PRADO, Patrícia Dias. A avaliação na educação infantil: um encontro com a realidade. In: GODOI, Elisandra Girardelli. **Educação Infantil: avaliação escolar antecipada?** Contexto e educação: Editora Unijuí, ano 22, n. 78, p. 237-242, jul./dez. 2007.

REGO, Teresa Cristina. A vida breve e intensa de Vygotsky. In: _____. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 19-35.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, v.43, n.148, p.44-75, jan./abr. 2013.

SAVIANI, Dermeval. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 247-280.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Pedagogia e psicologia. In: _____. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 1-14.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-117.