

**Universidade Federal de Juiz de Fora  
Pós-Graduação em Educação  
Mestrado em Educação**

Maria Cristina Fontes Amaral

**REGISTROS E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: entrecruzando olhares  
para qualificar as práticas**

Juiz de Fora

2014

MARIA CRISTINA FONTES AMARAL

**REGISTROS E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: entrecruzando olhares  
para qualificar as práticas**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Linha de Pesquisa Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Hilda A. L. da Silva Micarello

Juiz de Fora

2014

MARIA CRISTINA FONTES AMARAL

**REGISTROS E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRECruzANDO  
OLHARES PARA QUALIFICAR AS PRÁTICAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Linha de Pesquisa Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

**Aprovada em:**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Hilda A. L. da Silva Micarello - Orientadora  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Profa. Dra. Patrícia Corsino  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

## AGRADECIMENTOS

À Deus, por se fazer presente em minha vida. É Nele que depusitei a confiança para a realização desse sonho.

À minha orientadora, professora Hilda Micarello, pessoa pela qual tenho grande admiração. Agradeço pela parceria em mais essa conquista e pelos ensinamentos que se estenderam muito além dos encontros de orientação.

Ao professor Jader Janer, pelas inúmeras contribuições em minha formação profissional e acadêmica, e à professora Patrícia Corsino, por aceitar fazer parte de minha história.

À minha mãe, Maria do Carmo, pela confiança depositada em minha formação ao longo de toda a vida, e ao meu amado pai Christiano, presença mesmo na ausência, pelos ensinamentos e exemplo de vida.

Ao meu esposo Azelino “Nenzin”, pelo amor e cumplicidade realimentados a cada dia. Obrigada pela paciência, carinho, compreensão e incentivo à vida acadêmica.

À minha querida irmã, pelas palavras de confiança, por sua amizade, força e companheirismo nesta caminhada, e à minha sobrinha Laura, pelos sorrisos e momentos de carinho que me inspiraram a seguir adiante.

A toda minha família, tios, afilhados e primos, em especial à prima Mariana, companheira e amiga também nos momentos de estudo.

À amiga Víviam, que me incentivou a dar mais esse passo em minha formação, e à Edinéia, companheira e parceira ao longo de todo o curso.

A toda equipe da escola na qual esta pesquisa foi realizada, de modo especial, às professoras e às crianças que aceitaram trilhar comigo esse caminho.

Às companheiras do grupo de pesquisa Linfe, especialmente às bolsistas Fernanda, Marcela e Márcia Mariana, pela valiosa contribuição neste trabalho.

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo **compreender, a partir dos significados atribuídos por professores, familiares e crianças aos registros pedagógicos produzidos em uma instituição de educação infantil, como esses registros podem se configurar como elementos para subsidiar a avaliação das práticas e do desenvolvimento infantil nesta etapa da educação básica.** Desse objetivo central, decorrem outras questões: (i) como os professores da educação infantil estão registrando e documentando o cotidiano das crianças nas instituições? (ii) Em quais momentos e com quais finalidades professores, familiares e crianças produzem ou consultam tais registros? (iii) Quais os significados atribuídos por esses diferentes atores às práticas de registro? (iv) De que modo esses registros podem contribuir para a formação de adultos e crianças? Busca-se compreender essas questões a partir dos aportes teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural, para a qual a historicidade dos fenômenos é tomada como categoria central. Consideramos que os registros materializados, por meio de múltiplas linguagens, medeiam a interação entre sujeito-objeto em determinado contexto histórico e cultural. Nessas práticas de linguagem, estão em jogo a produção de significados e, conseqüentemente, a constituição das subjetividades, pois não se trata apenas de formas pelas quais dizemos dos sujeitos, mas configuram-se também como instrumentos pelos quais os próprios sujeitos dizem sobre si mesmos e sobre o mundo. Como procedimento metodológico, foi realizado um estudo de caso no qual foi investigada uma pré-escola do município de Juiz de Fora que vem incorporando ao seu projeto pedagógico variadas formas de registro das práticas a fim de qualificar o trabalho desenvolvido. A investigação pautou-se nas relações estabelecidas entre registros e avaliação nos documentos oficiais que normatizam as práticas nesta etapa da educação básica (BRASIL, 1998; 1999; 2009) e, ainda, na concepção de avaliação enquanto “processo de documentação, interpretação e memória das aprendizagens realizadas na instituição” (SE, 2010). Para a produção dos materiais de campo, foram utilizadas as observações participantes e as entrevistas individuais e coletivas. As observações e interlocuções com os sujeitos, ao longo da realização desta pesquisa apontam que se faz necessário intensificar as reflexões acerca da avaliação como processo de documentação e produção de significados envolvendo outros interlocutores nessa prática, tornando essa ação mais humana e dialógica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil – Significados – Professores – Familiares – Crianças

## ABSTRACT

This research aims **to understand, from the meanings assigned by teachers, family and children to pedagogical registration produced in an early childhood institution, how these registers may be configured as elements to support the evaluation of practices and child development at this stage of basic education.** From this central purpose other questions arise: (i) how teachers of early childhood education are registering and documenting the daily lives of children in institutions? (ii) At what times, and with what purposes, teachers, families and children produce or consult those registers? (iii) What are the meanings attributed by these different characters to registration practices? (iv) How these registers can contribute to the education of adults and children? The main goal is to understand these questions from the theoretical-methodological basis of historical-cultural psychology, to which the historicity of phenomenon is taken as central category. We considered that the registration, materialized through multiples languages, mediate subject-object interaction in a specific historic and cultural context. In those practices of language, the production of meanings and, consequently, the construction of subjectivities are at stake, because it is not only about the ways with which we refer to individuals, but also the instruments with which the individuals refer about themselves and about the world. As methodological process, a case research was developed focused in an early childhood school of city of Juiz de Fora, in Brazilian state of Minas Gerais, that adopted in its pedagogical project several forms of register to evaluate the work developed. The investigation was based on the relationship established between registration and evaluation of official documents that regulate those practices in this basic education stage (BRASIL, 1998; 1999, 2009) and also in the design of evaluation as "process of documentation, interpretation and memory of studies undertaken in the institution" (SE, 2010). For field material creation, were used comments of participants, individual and collective interviews. The comments and interlocutions with individuals, developed along this research, show that it is necessary to intensify the studies on evaluation as process of documentation and production of meanings involving other interlocutor in this practice, aiming to become this action more human and dialogical.

**KEYWORDS:** Early childhood education – Meanings – Teachers – Family – Children

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Vista frontal externa do prédio I .....	84
Figuras 2 e 3	Espaço interno da sala 1 do prédio I .....	85
Figuras 4 e 5	Espaço interno da sala 2 - prédio I .....	85
Figuras 6 e 7	Espaço interno da sala 3 - prédio I .....	85
Figura 8	Área de circulação do prédio I .....	86
Figura 9	Corredor de acesso à área externa do prédio I .....	86
Figura 10	Área externa do prédio I .....	86
Figura 11	Banheiros do prédio I .....	86
Figura 12	Vista frontal externa do prédio II .....	87
Figura 13	Espaço térreo do prédio II .....	88
Figuras 14 e 15	Área de circulação do prédio II .....	88
Figura 16	Espaço interno da sala 1 prédio II .....	89
Figura 17	Espaço interno da sala 2 prédio II .....	89
Figura 18	Espaço interno da sala 3 prédio II .....	89
Figura 19	Cozinha prédio II .....	89
Figura 20	Refeitório prédio II .....	90
Figura 21	Sala de TV prédio II .....	90
Figura 22	Caderno de registros – visita dos bonecos .....	117
Figura 23	Boneco da turma .....	117
Figura 24	Maleta viajante.....	117

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Teses e dissertações sobre registros e avaliação na educação infantil .....	31
Quadro 02	Organização das produções acadêmicas segundo os descritores .....	32
Quadro 03	Pesquisas acadêmicas sobre registros e avaliação na educação infantil distribuídas por categorias .....	33
Quadro 04	Trabalhos relacionados às formas de avaliação presentes nas instituições de educação infantil .....	34
Quadro 05	Trabalhos relacionados às concepções e práticas dos professores acerca do processo avaliativo .....	36
Quadro 06	Trabalhos relacionados à avaliação como instrumento de reflexão para o professor .....	37
Quadro 07	Trabalhos relacionados aos registros como instrumento de apreensão do vivido .....	39
Quadro 08	Indicadores e categorias de análise .....	96
Quadro 09	Síntese das características profissionais dos sujeitos pesquisados .....	97

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EFoPI	Educação, Formação de Professores e Infância
FAPEB	Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica
GTs	Grupos de Trabalho
LINFE	Linguagem, Infância e Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2</b>	<b>REGISTROS E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS E AS PESQUISAS ACADÊMICAS?</b> .....	23
2.1	REGISTROS E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES ESTABELECIDAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS .....	25
2.2	REGISTROS E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE NOS DIZEM AS PESQUISAS ACADÊMICAS? .....	30
2.2.1	<b>Formas de avaliação presentes nas instituições de educação infantil</b> .....	33
2.2.2	<b>Concepções e práticas dos professores acerca do processo avaliativo</b> .....	35
2.2.3	<b>A avaliação como instrumento de reflexão para o professor</b> .....	37
2.2.4	<b>Os registros como instrumentos de apreensão do vivido</b> .....	38
<b>3</b>	<b>REGISTROS E AVALIAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DE NOVOS SIGNIFICADOS E SENTIDOS</b> .....	44
3.1	REGISTROS E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMPREENDENDO O PASSADO PARA REDEFINIR O PRESENTE E PROJETAR O FUTURO .....	45
3.2	REGISTROS E DOCUMENTAÇÃO: INSTRUMENTOS PARA (RE)SIGNIFICAR E (RE)AVALIAR AS EXPERIÊNCIAS DE ADULTOS E CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	53
3.3	A PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS E A FORMAÇÃO DAS SUBJETIVIDADES À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL .....	59
<b>4</b>	<b>DELINEANDO O ITINERÁRIO METODOLÓGICO</b> .....	68
4.1	PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL .....	68
4.2	DEFININDO O CAMINHO .....	71

4.3	NO INÍCIO DA CAMINHADA: A REALIZAÇÃO DO ESTUDO EXPLORATÓRIO .....	77
4.4	O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO E A ANÁLISE DOS MATERIAIS .....	80
<b>5</b>	<b>REGISTROS E AVALIAÇÃO NO ENTRECRUZAMENTO DE OLHARES ....</b>	<b>83</b>
5.1	APRESENTANDO O CONTEXTO DA PESQUISA .....	83
5.2	APRESENTANDO OS SUJEITOS E A ANÁLISE DOS MATERIAIS .....	95
<b>5.2.1</b>	<b>Os encontros com as gestoras e professoras .....</b>	<b>96</b>
5.2.1.1	Documentação das práticas na escola: conhecendo os registros, seus usos e finalidades na escola .....	98
5.2.1.2	Os portfólios: instrumentos para avaliar e qualificar as práticas .....	106
<b>5.2.2</b>	<b>Os encontros com as famílias .....</b>	<b>118</b>
5.2.2.1	Percepções e contribuições das famílias acerca dos registros na escola .....	120
<b>5.2.3</b>	<b>Os encontros com as crianças .....</b>	<b>128</b>
5.2.3.1	As crianças e suas produções: construindo significados .....	132
5.2.3.2	O olhar das crianças sobre os portfólios .....	139
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>144</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>149</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>158</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*Pensar sempre envolve os outros. Pensamos porque alguém nos impulsionou a buscar uma resposta. É sempre o outro que nos obriga a pensar, e mesmo quando sozinhos, os outros habitam nosso pensamento.*

(Madalena Freire)

Reconhecendo, assim como Freire, o papel do outro em nosso processo de humanização, neste momento inicial de escrita, me recordo de tantos “outros” que participaram de minha história ao longo da vida. Sujeitos que se fazem presentes e que me acompanham, ainda que eu esteja só. Sujeitos que me fizeram duvidar, perguntar, pesquisar, compreender...

Busco, então, a partir de minha trajetória acadêmica e profissional, trazer à cena a contribuição desses “outros” que me impulsionaram e ainda me impulsionam a pensar e sair em busca de respostas, ainda que provisórias.

Desde minha infância, quando as brincadeiras de “escolinha” eram recorrentes, o desejo de ser professora já se manifestava. Assim, logo que concluí a educação básica, ingressei no curso de Pedagogia no Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora.

Ainda no início da graduação, fui convidada a trabalhar em uma escola particular localizada no bairro no qual resido. Foi no contexto daquela instituição que me coloquei em contato com as possibilidades e os desafios da prática pedagógica uma vez que tive a oportunidade de exercer a função de professora em turmas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como atuar como coordenadora pedagógica em ambas as etapas.

Terminada a graduação, ampliei minha atuação profissional ingressando como professora na Rede Municipal de Juiz de Fora no ano de 2004.

Já naquele tempo, eram muitas as questões que me inquietavam, especialmente com relação à educação infantil, por ser esta minha área de atuação. O que priorizar no trabalho com as crianças pequenas? Como colocá-las no centro da prática pedagógica? O que fazer para me aproximar de seus interesses e necessidades? Buscando melhor compreender essas

questões, desde então, tenho me dedicado a estudos que se referem à infância e à educação infantil de maneira geral.

O gosto e a busca constante por conhecimentos nessa área me levaram a concluir, em meados de 2006, o curso de especialização em Educação Infantil pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Foi nesse período que iniciei meu contato com a pesquisa. Recordo-me de que, ao realizar os estudos para a escrita da monografia, empreendia uma busca por respostas às questões que se apresentavam e que novas perguntas se descortinavam me desafiando a seguir em frente.

Naquele trabalho monográfico, busquei, através de uma análise bibliográfica, refletir sobre as propostas curriculares para a educação infantil. Assim, aprofundei os meus conhecimentos acerca das concepções de currículo, infância e educação infantil enfatizando a necessidade de criarmos novas experiências de educação e socialização que estejam fundamentadas em práticas coletivas. Foi possível perceber com aquele trabalho que o grande desafio que se apresenta ainda hoje às instituições de educação infantil se relaciona à articulação dos currículos aos contextos socioculturais nos quais os sujeitos estão inseridos. Nesse sentido, a criança deve ser vista como ser histórico e cultural capaz de atuar de forma ativa na escola e na sociedade.

Já em 2008, dada minha efetivação na rede municipal, precisei me afastar da educação infantil uma vez que, naquele momento, não havia vagas disponíveis para regência nessa etapa da educação. Desse modo, durante o primeiro semestre, atuei na função de professora eventual, cobrindo as ausências de outros professores, e, no, segundo semestre, assumi uma turma de 2º ano do ensino fundamental, trabalhando com a alfabetização das crianças.

Diante do novo desafio que se apresentava, busquei ampliar os estudos para as questões relacionadas às práticas de letramento e alfabetização. Me inscrevi no programa de formação continuada Pró-letramento – MEC – e matriculei-me em mais um curso de especialização – Práticas de letramento e alfabetização –, oferecido pela Universidade Federal de São João Del Rei em parceria com a Prefeitura de Juiz de Fora.

Naquele período, embora o foco de minha atuação tivesse se ampliado, meu vínculo com a educação infantil se manteve através de minha participação no grupo de pesquisa EFoPI – Educação, formação de professores e infância – na Universidade Federal de Juiz de Fora.

A partir dessa participação, recebi o convite para atuar como pedagoga no Departamento de Educação Infantil da Secretaria de Educação e precisei interromper temporariamente minha presença no grupo de pesquisa.

Na Secretaria, minha atuação consistia em acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvido nas creches públicas que estavam iniciando o processo de transição da assistência para o sistema municipal de educação. Para isso, realizávamos mensalmente encontros com educadoras e coordenadoras para dialogarmos sobre a prática pedagógica desenvolvida em cada instituição. Nesses encontros, por meio do estudo de textos, buscávamos tecer aproximações entre a teoria e a prática, refletindo sobre os desafios e as possibilidades de mudança.

Nos dois anos em que atuei na Secretaria de Educação, 2009 e 2010, tive a oportunidade de ampliar minha experiência acadêmica, participando também de grupos de estudos nos quais discutíamos questões que se referiam às especificidades da educação infantil, objetivando a formação dos professores que atuavam nessa etapa da educação básica nas instituições municipais. Esses estudos eram promovidos pelos próprios membros do Departamento de Educação Infantil e realizados mensalmente em dois momentos uma vez que, para atuar na formação dos professores, também nós éramos formadas. Nos momentos de nossa formação, estudávamos e discutíamos aspectos relacionados à teoria e à prática pedagógica, decidindo como e quais temáticas iríamos abordar nos encontros com os docentes.

Dentre esses estudos, merecem destaque os que se voltaram para a elaboração da proposta curricular para as escolas de educação infantil do município, resultando no documento intitulado “Educação Infantil: a construção da prática cotidiana” (SE, 2010).

A partir dessa experiência e contato com gestores, educadores e crianças, intensifiquei meu interesse por pesquisas e estudos referentes às práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições públicas municipais de educação infantil.

Concluída a formação no Pró-letramento e o curso de especialização, buscava uma possibilidade de agregar aos conhecimentos acerca da infância e educação infantil àqueles referentes às práticas de letramento e alfabetização.

Com esse objetivo, ainda no primeiro semestre de 2010, retornei ao grupo de pesquisa na Universidade Federal de Juiz de Fora, agora denominado Linfe – Linguagem, infância e educação, atuando na pesquisa: “Práticas de leitura na Educação Infantil e na passagem ao

Ensino Fundamental”, coordenada pela professora Hilda Micarello.

Naquele momento, buscávamos compreender, através de um estudo longitudinal, a transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, tendo como foco as práticas de leitura exercidas por professores e crianças em ambas as etapas da educação básica. Para isso, utilizávamos como referência a teoria histórico-cultural de Vigotski<sup>1</sup>, concebendo a leitura como prática humanizadora uma vez que ela favorece e amplia o contato das crianças com o mundo e com o outro.

Minha identificação com a referida pesquisa não se deu apenas pelo meu interesse pela temática abordada, mas também pela possibilidade de prosseguir os estudos acerca da teoria histórico-cultural, iniciados nos grupos de formação dos quais participava na Secretaria de Educação.

Movida pelo interesse pela atividade de pesquisa e entendendo ser esta prática inerente ao exercício da docência e à constituição do professor pesquisador, ainda em 2010, submeti ao FAPEB<sup>2</sup> – Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica – um projeto intitulado “Investigando as contribuições da Educação Infantil para o processo de alfabetização e letramento das crianças”.

Mediante a aprovação do projeto, retomei minha atuação no contexto escolar no ano de 2011, assumindo a regência de turma em uma escola de educação infantil na qual sou professora efetiva. Além disso, naquele mesmo ano, atuei como coordenadora pedagógica contratada em outra instituição municipal, trabalhando também com turmas de educação

---

<sup>1</sup> [...] diferentes grafias podem ser adotadas para o nome de Vigotski. “Temos Vygotsky, Vygotski, Vigotsky, Vygotskii, Wygotski, Vigotski, Vuigotskij ou até mesmo Vigôtski. Como os primeiros textos de Vigotski foram traduzidos para o português a partir do inglês, então a transliteração do seu nome seguiu a regra inglesa. [...] Muitos tradutores, ao traduzir livros atribuídos a Vigotski, simplesmente transcreveram tal qual do inglês. Outros, mais recentemente, fizeram o mesmo, ao traduzirem do espanhol, que optou por diferentes grafias (Vygotsky, Vigotsky ou Vygotskii). Toda essa confusão decorre do fato que o idioma russo possui três tipos de *i*, com grafia, sonoridade e funções diferentes. [...] No entanto, por mais que se tente diferenciar os três tipos de *i* do russo, no português temos um único som tanto para o *i* quanto para o *y*, portanto, para o leitor brasileiro tanto faz se é *i* ou *y*, a pronúncia é a mesma.” (PRESTES, 2012, p. 92-93) Por isso, neste trabalho, adotaremos a grafia *Vigotski*, porém serão respeitadas as formas utilizadas pelos autores referenciados no texto.

<sup>2</sup> O Fapeb é uma lei municipal de incentivo ao magistério (Lei nº 10.367 de 27/12/2002, regulamentada pelo Decreto nº 8.668 de 05/10/2005). O programa é destinado aos servidores do magistério municipal interessados em pleitear recursos para desenvolver projetos de educação, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade do ensino, possibilitando, aos participantes, a ampliação de conhecimentos e o desenvolvimento de pesquisas e outros estudos.

infantil.

Em que pese as especificidades de cada um desses contextos, em ambos, deparei-me com o desafio de avaliar as práticas pedagógicas, bem como os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças: quais instrumentos utilizar? Em quais momentos avaliar? Como intervir nesses processos? Como articular acompanhamento e registros? Essas e outras questões começaram a me incomodar naqueles contextos, especialmente porque na escola na qual atuava como coordenadora pedagógica as professoras<sup>3</sup> já vinham utilizando, desde o término do ano anterior, diferentes formas de registrar o cotidiano das crianças, especialmente através de fotografias. Além de relatórios individuais, as professoras produziam um portfólio contendo algumas fotos e atividades realizadas por cada turma. No entanto, percebi que esses registros eram produzidos em sua maioria apenas ao término de cada período letivo, tratando-se mais de uma apreciação final do desempenho das crianças, visto que nem sempre refletiam um acompanhamento uma vez que o foco recaía sobre os produtos da aprendizagem.

Alguns relatórios privilegiavam aspectos relacionados aos comportamentos infantis e às dificuldades das crianças diante dos objetivos definidos para cada período letivo. A partir de um padrão de normalidade estabelecido socialmente, muitas vezes, as professoras avaliavam as crianças tratando-as como se todas devessem ser iguais. A inexistência de registros sobre suas singularidades, em muitos casos, dificultava, inclusive, distinguir quem eram os sujeitos aos quais se referiam. Do mesmo modo, também os portfólios, compostos em sua maioria por uma coletânea de fotografias de atividades desenvolvidas pelas crianças, não revelavam os processos de acompanhamento das aprendizagens.

Na função de coordenadora, era comum ouvir comentários de algumas professoras expondo suas dificuldades em procederem à avaliação das crianças considerando os registros que realizavam. Tais dificuldades se referiam principalmente à escrita dos relatórios individuais, ao conteúdo desses relatórios, ao livre acesso das famílias a esses documentos e, ainda, ao tempo para a realização dos registros. Assim, percebia que, para muitas professoras, os registros não cumpriam uma função de instrumentos de avaliação, pois perdiam sua função de acompanhamento para subsidiar a prática pedagógica e se configuravam apenas como uma tarefa burocrática, realizada para cumprir as exigências da escola e para apresentar aos familiares das crianças os resultados do trabalho desenvolvido.

---

<sup>3</sup> Neste trabalho, o termo será usado no feminino quando estiver se referindo às docentes que atuam na escola na qual a pesquisa foi realizada, considerando que, no referido contexto, todas as professoras são mulheres.

Por outro lado, na função de professora, a partir da execução do projeto aprovado pelo FAPEB, buscava realizar diferentes registros de minha prática junto às crianças, mais especificamente registros escritos e fotográficos, e fui percebendo a eficácia desses instrumentos para uma prática reflexiva considerando que me possibilitavam rever e redefinir o planejado. Além disso, percebi que a prática do registro poderia contribuir significativamente para o enriquecimento das experiências vividas pelas crianças, sobretudo no que se refere à sua constituição como seres humanos. Isso porque, em nosso processo de humanização, atribuímos sentido para o mundo à nossa volta, e os registros nos permitem recuperar o passado, trazendo-o em uma outra perspectiva capaz de nos (trans)formar.

Entretanto, nas reuniões pedagógicas das quais participava também nessa escola, me deparei com as dúvidas e propostas acerca das práticas avaliativas, especialmente no que diz respeito à sua função, aos tempos e modos de avaliar e, ainda, aos usos de diferentes instrumentos que possibilitassem acompanhar os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Esses dois contextos de atuação me impulsionaram a buscar cada vez mais reflexões e respostas para situações do cotidiano das instituições de educação infantil. A partir do entendimento de que o registro é uma das dimensões do processo de avaliação que não pode estar dissociado do acompanhamento, procurava orientar as professoras e atuar junto às crianças de minha turma.

Nesses contextos, fui percebendo que os registros produzidos ganhavam outros sentidos à medida que se configurassem como um meio pelo qual o processo de acompanhamento se materializa a fim de subsidiar ações futuras, definindo novos caminhos para a prática pedagógica.

Dessa forma, comecei a refletir, juntamente com as professoras, sobre o conjunto de fatores que envolvem o ato de avaliar na educação infantil, quais sejam: o olhar sensível e observador para as atividades desenvolvidas pelas crianças, as concepções de infância e de currículo que subsidiam as práticas e as ações docentes, a relação com as famílias, dentre outros.

Além disso, passei a questionar o papel do professor como principal e, geralmente, o único agente avaliador dos processos de ensino aprendizagem no contexto escolar. Por que não envolvemos outros interlocutores nessa prática? De que forma as crianças e suas famílias

podem participar desse processo? Essa participação pode contribuir para uma prática avaliativa mais humana e dialógica?

Os processos de avaliação e as práticas de registro ganhavam centralidade ainda no grupo de estudo voltado à educação infantil, bem como nas reuniões com os coordenadores pedagógicos, ambos promovidos pela Secretaria de Educação. No primeiro, repensávamos a proposta curricular para a rede municipal de Juiz de Fora e, por isso, discutíamos também o processo de avaliação e suas implicações para a prática pedagógica. Se partirmos de uma concepção de criança como sujeito histórico e cultural, produtora de cultura e capaz de atuar ativamente nos contextos nos quais está inserida, como deve se efetivar a avaliação? Qual a função dos registros nesse processo? O quê, quando e como registrar? Nossas reflexões se estruturavam sobre essas e outras tantas questões.

Já nas reuniões com os coordenadores, o foco voltava-se para os desafios da avaliação diante da implementação do bloco pedagógico<sup>4</sup>. Os coordenadores, em sua maioria, questionavam como se efetivaria a avaliação dos processos de ensino-aprendizagem das crianças que frequentavam os anos iniciais do ensino fundamental. Quais instrumentos seriam adotados para o acompanhamento do processo? Como os professores poderiam avaliar um grupo de aproximadamente 30 alunos qualitativamente? Como seria feita a correspondência entre notas e conceitos? Quais as implicações da retenção das crianças apenas no 3º ano do ensino fundamental?

Envolvida em todas essas discussões, me senti atraída pelo desejo de investigar os processos de acompanhar, registrar e avaliar em instituições municipais de educação infantil, acreditando ser o momento propício para (re)pensar essas práticas nas instituições: quais registros produzidos por professores e crianças se configuram como instrumentos de acompanhamento das experiências vivenciadas na educação infantil? O que esses registros priorizam? Quais concepções eles revelam? Quem os realiza? De que formas? Como esses registros podem subsidiar as práticas de avaliação nas instituições?

É importante destacar que, neste trabalho, meu interesse recai sobre os registros relacionados diretamente à prática do professor junto às crianças, sendo compreendidos como instrumentos que documentam as práticas pedagógicas realizadas nas instituições de educação infantil.

---

<sup>4</sup> Na rede municipal de educação de Juiz de Fora, o bloco pedagógico refere-se aos três anos iniciais do ensino fundamental.

Mobilizada por todas essas inquietações e acreditando na pesquisa como fonte de estudo e reflexão que, portanto, deve ser inerente ao cotidiano do professor possibilitando-lhe rever-se e transformar-se, encontrei nos caminhos do mestrado em educação a oportunidade de seguir adiante.

Em busca de novas possibilidades e considerando indispensável a existência dos registros para a consolidação da história de formação de crianças e adultos nas instituições de educação infantil, apresento como principal objetivo deste trabalho de pesquisa **compreender, a partir dos significados atribuídos por professores, familiares e crianças aos registros produzidos em uma instituição de educação infantil, como esses registros podem se configurar como elementos para subsidiar a avaliação das práticas e do desenvolvimento infantil nesta etapa da educação básica.**

Desse objetivo central decorrem outras questões: (i) como os professores da educação infantil estão registrando e documentando o cotidiano das crianças nas instituições? (ii) Em quais momentos e com quais finalidades professores, familiares e crianças produzem ou consultam tais registros? (iii) Quais os significados atribuídos por esses diferentes atores às práticas de registro? (iv) De que modo esses registros podem contribuir para a formação de adultos e crianças?

Ao longo da realização da pesquisa, todas essas questões foram ganhando sentido à medida que fui percebendo, a partir das considerações apontadas pela banca no exame de qualificação, bem como do contato com os sujeitos e com as reflexões teóricas, que os registros podem adquirir diferentes funções nas instituições de educação infantil. Dentre essas funções, uma delas se refere ao acompanhamento do processo pedagógico, que possibilita a reflexão e subsidia as escolhas, as decisões, a revisão e o (re)planejamento cotidiano da prática. Quando os registros se tornam instrumentos de avaliação? Para que serve essa avaliação?

Tal finalidade é evidenciada nos documentos oficiais que orientam as práticas na educação infantil, de modo especial, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), nos quais a ideia de registrar aparece vinculada às práticas de acompanhamento e avaliação. Entretanto, também ao me debruçar sobre a produção acadêmica voltada para a discussão do tema da avaliação, pude perceber que as práticas de registro, mesmo que não cumpram estritamente a função de subsidiar a avaliação, podem adquirir outros sentidos para os sujeitos envolvidos no processo pedagógico. Tais sentidos vão

se estabilizando nos significados que estes instrumentos passam a ter nas instituições de educação infantil. Assim, percebi que necessitaria ampliar o meu olhar para os registros e redefinir minha questão de pesquisa em busca da compreensão desses significados atribuídos por diferentes atores, quais sejam os professores, os familiares e as crianças para estes instrumentos. São esses significados que, a meu ver, informam quando e como os registros são ou não considerados para subsidiar a avaliação das práticas e do desenvolvimento infantil nesta etapa da educação básica.

Neste primeiro capítulo de introdução, em diálogo com “*os outros que habitam nosso pensamento*”, entre eles e de modo especial o leitor deste texto, busquei apresentar o percurso que me levou a definir meu objeto de estudo, registrando e compartilhando, ainda que brevemente, minha trajetória profissional e acadêmica, minhas inquietações e desejos de transformação.

Tomando essa contextualização como ponto de partida, organizei esta dissertação em cinco capítulos.

No capítulo 2, a partir do levantamento de outras pesquisas que tratam da avaliação e dos registros na educação infantil, apresento como meu objeto de pesquisa foi se delineando a partir do agrupamento dessas pesquisas que se aproximam ou se distanciam pelos diferentes tratamentos dados ao tema.

No capítulo 3, fundamentada pela psicologia histórico-cultural, procuro compreender como o ato de registrar o cotidiano pode contribuir para a efetivação de práticas mais participativas e formativas nas instituições de educação infantil, repensando o papel dos registros como elo mediador entre as múltiplas dimensões da constituição do sujeito, enfatizando a relação deste com/na cultura.

O capítulo 4 é destinado aos aspectos metodológicos da pesquisa. Nele, apresento os princípios que orientam e fundamentam o processo de investigação, além de descrever o contexto da pesquisa e a realização do estudo exploratório. Destaco quais foram os instrumentos utilizados para a produção dos materiais e as estratégias adotadas para a organização e análise desses materiais.

Por fim, no capítulo 5, analiso os materiais produzidos ao longo do trabalho de campo e o que permitiram compreender sobre as questões que norteiam a pesquisa.

Nas considerações finais, retomo as questões trazidas nesta introdução, buscando respondê-las a partir das análises empreendidas no capítulo 5.

Acredito que esta investigação possibilitará reflexões e levantamento de novas questões acerca da utilização dos registros nos contextos de educação infantil, não apenas por aqueles que se dedicam ao estudo da infância, mas, especialmente, por aqueles que, cotidianamente, desenvolvem seu trabalho e imprimem suas marcas nas instituições de educação infantil.

## **2 REGISTROS E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS E AS PESQUISAS ACADÊMICAS?**

Neste capítulo, apresento como as práticas de registro se relacionam aos processos de avaliação a partir de uma breve análise dos documentos oficiais voltados para a educação infantil, bem como de um levantamento de pesquisas acadêmicas, buscando tecer um diálogo entre essas produções e minha pesquisa. Trata-se de uma revisão bibliográfica, que segundo González Rey (1999, p. 77):

[...] no es un momento formal, orientado a adornar el primer capítulo de las tesis de grado, ella representa un momento esencial em la producción de aquellas ideas que tendrán una expresión progresiva em el curso de la investigación.

Partindo do pressuposto expresso pelo autor, busquei proceder à revisão bibliográfica a partir de uma aproximação com os documentos oficiais que regulamentam a educação infantil no Brasil e com a produção acadêmica, em diálogo com outros pesquisadores que anteriormente discutiram, em seus trabalhos, questões que tomam como objeto as práticas de registro, documentação e avaliação em instituições de educação infantil. Desse modo, procurei delinear minha questão de pesquisa a fim de contribuir, de alguma forma, para a reflexão sobre novas possibilidades de pensar práticas avaliativas mais acolhedoras que valorizem a participação não apenas dos professores, como também das crianças e das suas famílias.

Tal aproximação permitiu-me articular as orientações legais, os conhecimentos produzidos pelas pesquisas acadêmicas e aqueles decorrentes de minha experiência profissional e de vida. Além disso, foi possível, por meio dessa ação, refinar minhas perspectivas teóricas e aguçar a percepção de meus próprios valores, tornando mais seguras minhas intenções e os caminhos seguidos no percurso desta pesquisa.

Dentre os documentos oficiais consultados, destacam-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999; 2009), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), os Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil (2009). Neles, busquei verificar como os temas dos registros e avaliação vêm sendo tratados no campo da educação

infantil e, ainda, quais orientações continham acerca de tais práticas.

Para a realização do processo de revisão bibliográfica, defini duas fontes de busca que se constituem como referências nacionais para a divulgação da produção acadêmica em educação: os anais das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Minha opção pelo mapeamento das dissertações e teses justifica-se por serem esses trabalhos, de um modo geral, passíveis de credibilidade uma vez que a pós-graduação pode ser considerada um *lócus* de produção de conhecimento e, conseqüentemente, de aprofundamento teórico e rigor científico. Nesse sentido, percebo as pesquisas vinculadas aos programas de pós-graduação como fontes que evidenciam uma visão panorâmica acerca dos desafios, progressos e retrocessos enfrentados nos contextos das instituições de educação.

Ao realizar um primeiro levantamento, percebi que questões referentes à avaliação atravessam os diferentes níveis e modalidades de ensino, sendo alvo de um relevante número de pesquisas. Entretanto, no presente mapeamento, foram privilegiadas as pesquisas que focalizam a temática da avaliação da e na educação infantil, tratando-a sob aspectos externos às instituições e internos a elas.

Os trabalhos que versam sobre os aspectos externos abordam a avaliação **da** educação infantil, referindo-se, de um modo geral, às perspectivas mais amplas de avaliação, voltam-se para as condições e qualidade da oferta da educação infantil nos sistemas educacionais brasileiros.

Numa outra perspectiva, pesquisas que tratam sobre a avaliação **na** educação infantil têm como foco os aspectos internos às instituições, ou seja, as práticas de avaliação que se dão no cotidiano das instituições que recebem as crianças e desenvolvem com elas uma proposta pedagógica.

É certo que ambas as perspectivas se encontram diretamente relacionadas. No entanto, para melhor delinear minha questão de pesquisa, considerei importante demarcar as diferenciações entre essas perspectivas de abordagem do tema. Sendo assim, organizei a apresentação deste capítulo fundamentando, inicialmente, essas diferenciações nos documentos oficiais a fim de contextualizar como a avaliação vem sendo tratada neste campo, bem como justificar meu problema de pesquisa. A seguir, realizo um mapeamento dos trabalhos encontrados no banco de teses e dissertações da CAPES, organizando-os em grupos

a partir de uma aproximação por temáticas. Os trabalhos da ANPED, encontrados em número reduzido, são apresentados na sequência. Por fim, aponto minhas considerações refletindo sobre como esse estudo dialoga com as pesquisas já realizadas.

## 2.1 REGISTROS E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES ESTABELECIDAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, LDB nº 9394/96, pode ser considerada um marco na história da Educação Infantil brasileira, regulamentando-a como primeira etapa da Educação Básica e afirmando o direito da criança à educação. A partir dessa Lei, os municípios passam a assumir a obrigatoriedade do atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos, e percebe-se uma preocupação crescente em fundamentar e orientar a organização da prática pedagógica nas instituições destinadas ao atendimento às crianças nessa faixa etária.

No que se refere à avaliação, a referida Lei, em seu artigo 31, estabelece que esta se efetive sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental, mediante “acompanhamento e registro do desenvolvimento infantil”.

Tal preocupação se evidencia também a partir da publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, no ano de 1998, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em 1999, reformuladas em 2009.

Assim como na LDB nº 9394/96, no Referencial Curricular (1998), são valorizados os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças concebendo a avaliação como prática formativa a ser efetivada através da observação e do registro. Colasanto (2011, p. 47), ao realizar uma síntese das orientações sobre a avaliação presentes no referido documento, destaca o caráter sistemático, contínuo e formativo dessa prática afirmando que sua função é “[...] avaliar e redirecionar o planejamento das atividades, a escolha do conteúdo”, bem como “[...] acompanhar a aprendizagem dos alunos, suas conquistas, dificuldades e progressos”.

Outro aspecto que consta no documento e merece ser abordado refere-se à importância de uma avaliação compartilhada que envolva não apenas as crianças como também suas famílias. Ressalta-se que os instrumentos utilizados na avaliação devem proporcionar o acompanhamento das conquistas e dificuldades das crianças ao longo do processo de aprendizagem, possibilitando também às famílias acompanhar e participar nesse processo.

A importância dessa temática fica evidenciada pela distribuição de sua abordagem ao longo de todo o documento. Tanto na introdução quanto ao final de cada área do conhecimento encontram-se orientações acerca do processo de avaliação. A concepção adotada revela-se de uma forma mais direta no seguinte trecho:

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

Considerando que os processos de ensino-aprendizagem não se efetivam linearmente e nem de forma homogênea entre as crianças, o Referencial aponta os critérios de avaliação como elementos que devem servir de subsídios à prática pedagógica, possibilitando análises e avanços desse processo.

Assim como o Referencial, também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999), em seu artigo 3º, reforçam o caráter de acompanhamento que a avaliação adquire no contexto da educação infantil e destacam que essa prática não visa à promoção para o ensino fundamental.

V – As Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Reformuladas em 2009, as Diretrizes ampliam as orientações para o processo de avaliação e acompanhamento das crianças na educação infantil, estabelecendo em seu artigo 10 que:

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V - a não retenção das crianças na Educação Infantil.

Em relação ao Referencial (1998) e à sua primeira publicação no ano de 1999, podemos afirmar que, ao serem reformuladas, as Diretrizes (2009) avançaram no que diz respeito aos processos de avaliação nas instituições de educação infantil uma vez que apresentaram orientações de caráter mais prático. Destaca-se a valorização da observação não apenas das atividades como também das brincadeiras e interações entre as crianças; a importância da multiplicidade de registros realizados por adultos e crianças, sendo possível, dessa forma, refletir e modificar a prática pedagógica, acompanhar e dar maior visibilidade ao processo de aprendizagem e desenvolvimento, bem como apresentar para as famílias o trabalho da instituição. Além disso, as “novas” Diretrizes incorporam ainda o papel da avaliação nos diferentes momentos de transição vividos pelas crianças, dentre eles a transição entre educação infantil e ensino fundamental.

O documento demarca as especificidades da avaliação na educação infantil e revela a importância desse processo em relação ao ensino fundamental tendo em vista que a avaliação cumpre o importante papel de garantir as continuidades entre uma etapa e outra.

Entre o Referencial e as Diretrizes, podemos perceber convergências que reforcem as especificidades das práticas avaliativas na educação infantil, ressaltando uma concepção contrária àquelas que apontam para a promoção das crianças às etapas posteriores da escolarização. Observa-se que o foco da avaliação recai sobre os processos de acompanhamento e reflexão acerca do trabalho pedagógico, afastando-se de concepções que se limitam a avaliar o desempenho da criança. Nesse sentido, é função das instituições de educação infantil selecionar procedimentos de avaliação adequados que permitam articular os modos de avaliar à qualidade da educação para a infância.

No que se refere à avaliação dessa qualidade, outros dois documentos publicados pelo MEC merecem destaque: os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil”, volumes 1 e 2 (BRASIL, 2006), e os “Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil” (2009). O primeiro tem por objetivo, a partir de alguns referenciais de qualidade, oferecer subsídios aos sistemas de ensino no que concerne ao atendimento nas instituições de educação infantil. Já o segundo visa a orientar as instituições na realização de uma autoavaliação do trabalho desenvolvido em diferentes dimensões que envolvem a organização dos espaços e materiais, práticas de educação e cuidado, relação com as famílias, entre outras.

Segundo Amaral e Micarello (2012), esses documentos, ao informarem os critérios que devem subsidiar as escolhas a serem feitas no desenvolvimento do trabalho pedagógico, possibilitam que tanto os sistemas de ensino quanto as instituições avaliem sua adequação ou inadequação frente a esses critérios. Ambos constituem-se por parâmetros que orientam a avaliação da qualidade da educação infantil e contribuem para assegurar o direito da criança pequena a uma educação infantil de qualidade. Nesse sentido, para as referidas autoras, representam avanços em direção à construção de diagnósticos da oferta, no entanto é preciso indagar se e como tais instrumentos têm impactado as práticas pedagógicas. De que modo esses instrumentos são apropriados pelos profissionais que atuam nas instituições? Que sentidos são atribuídos por eles à noção de qualidade? Há outros instrumentos que utilizam para procederem à avaliação da prática pedagógica? Qual o lugar das crianças e dos familiares nas diferentes formas de condução e avaliação do trabalho pedagógico? Essas questões nos encaminham para a possibilidade de abordar o tema da avaliação na educação infantil.

Atualmente, pesquisas tais como, “Avaliação das Políticas Públicas para a Primeira Infância” (BRASIL, 2009) e “Consulta Pública sobre a Qualidade da Educação Infantil” (CAMPOS, COELHO E CRUZ, 2006) têm evidenciado que entraves decorrentes de um processo ainda em curso de constituição de uma identidade para a educação infantil dificultam a efetivação das conquistas legais nas práticas cotidianas. Acrescenta-se a esse fato os problemas advindos de uma formação, muitas vezes precária, dos profissionais que assumem o trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil, desconsiderando as especificidades que essa etapa da educação possui frente às demais. Outro aspecto a ser considerado refere-se às indefinições quanto ao currículo para a educação infantil, o que nos leva a refletir sobre os objetivos da ação educativa junto à criança pequena. As repercussões desses desafios nas práticas de avaliação na educação infantil são evidenciadas não apenas pelos fatores que se referem à realização dessa avaliação como também no que concerne à

repercussão da mesma na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças e às suas famílias (AMARAL e MICARELLO, 2012).

Essas preocupações e desafios também se fazem presentes na proposta curricular para as escolas de educação infantil do município de Juiz de Fora, elaborada ao longo dos anos de 2010 a 2012. Com a participação de gestores e professores das instituições municipais de educação infantil, foram produzidos dois documentos que buscam definir linhas orientadoras para o trabalho com as crianças pequenas.

O primeiro documento, intitulado: “Educação Infantil: a construção da prática cotidiana” (SE, 2010), apresenta, dentre outras reflexões, concepções de currículo, crianças e infâncias que devem orientar o trabalho nas instituições; os fundamentos da proposta curricular; e, ainda, subsídios para a organização do espaço, do tempo, das rotinas e das atividades, assim como para o planejamento, avaliação e registro da prática pedagógica na educação infantil.

Já o outro documento, denominado “A prática pedagógica na educação infantil: diálogos no cotidiano” (SE, 2012), aborda questões de caráter mais prático, objetivando subsidiar o trabalho dos professores que atuam em turmas de educação infantil. Nesse documento, adquirem centralidade reflexões acerca da brincadeira, do cuidado e educação das crianças, do trabalho com projetos, dos registros e da música.

Com relação à avaliação, os dois documentos destacam a importância dos registros como instrumento de acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento das crianças e reflexão do professor sobre sua prática. Desse modo, observa-se em ambos a presença de uma concepção de avaliação formativa e mediadora.

A avaliação é um processo contínuo de reflexão sobre a prática pedagógica [...]. O ato de avaliar implica um acompanhamento sistemático das aprendizagens das crianças, devendo pautar-se em: conhecer e compreender a criança que se avalia; observar a criança em todos os seus aspectos; ouvir a criança, fazendo do processo avaliativo algo dialógico; considerar a dinâmica do cotidiano; considerar a avaliação como processo de documentação, interpretação e memória das aprendizagens realizadas na instituição; fazer da avaliação uma prática investigativa e mediadora. (SE, JF 2010, p. 50)

É nesse contexto, atravessado pelos desafios que a prática avaliativa atualmente apresenta aos professores e gestores para procederem à avaliação **das e nas** instituições de

educação infantil, que minha pesquisa se insere como uma possibilidade de contribuir, de algum modo, não apenas com a prática pedagógica no cotidiano das instituições como também com a formação de professores, que, muitas vezes, pela pouca clareza acerca dos objetivos de seu trabalho, acabam por reproduzir na educação infantil práticas que descaracterizam a especificidade dessa etapa da educação básica.

## 2.2 REGISTROS E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE NOS DIZEM AS PESQUISAS ACADÊMICAS?

Considerando o reconhecimento da educação infantil pela LDB nº 9394/96 como um marco da afirmação do direito das crianças e de suas famílias ao acesso a uma educação de qualidade, optei por fazer um levantamento da produção acadêmica a partir do ano de 1996, fundamentando essa busca nas relações estabelecidas entre as ações de registrar e avaliar citadas nos documentos oficiais consultados e anteriormente apresentados.

Nesse sentido, percebi um aumento das produções acadêmicas voltadas à questão do acompanhamento e avaliação das crianças pequenas conforme cresce a valorização da educação infantil como primeira etapa da educação básica e, principalmente, conforme se amplia, em função desse marco legal, o reconhecimento das especificidades dessa etapa em relação às demais.

Esse fato me levou a considerar que as orientações legais têm repercutido num maior interesse pelas questões relativas à educação infantil nos meios acadêmicos, abrindo novas possibilidades de reflexão por parte dos pesquisadores que, espera-se, possam impactar positivamente a formação inicial e, conseqüentemente, as práticas.

Conforme esclarecido, realizei o levantamento dos trabalhos em duas fontes de busca que se constituem como referências nacionais para a divulgação da produção acadêmica, quais sejam os anais das reuniões anuais da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) e o banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Em ambas, o período selecionado foi aquele compreendido entre os anos de 1996 e 2011, e as pesquisas privilegiadas versam sobre a temática dos registros e da avaliação **na** educação infantil uma vez que minha intenção de pesquisa aproxima-se mais desse enfoque. Os trabalhos encontrados seguem organizados no quadro abaixo.

Quadro 1: Teses e dissertações que versam sobre o tema dos registros e da avaliação na educação infantil no período 1996-2011

Ano de publicação	Dissertações	Teses	Total de Pesquisas
1996-1999	0	0	0
2000	1	0	1
2001	0	0	0
2002	2	0	2
2003	2	0	2
2004	0	0	0
2005	2	1	3
2006	2	1	3
2007	5	0	5
2008	1	1	2
2009	4	1	5
2010	3	0	3
2011	3	1	4
<b>Total de Pesquisas</b>	<b>25</b>	<b>5</b>	<b>30</b>

Fonte: banco de teses e dissertações da CAPES

O mapeamento dos trabalhos foi realizado a partir dos seguintes descritores: “avaliação na educação infantil”, “registros na educação infantil” e “documentação pedagógica na educação infantil”. A utilização desses três termos se justifica pelo fato de se relacionarem às diferentes perspectivas a partir das quais o processo de acompanhamento do desenvolvimento da criança na educação infantil é abordado tanto nos documentos oficiais quanto pelos pesquisadores.

Pela proximidade entre essas perspectivas de abordagem do tema, em alguns casos, o mesmo trabalho foi encontrado comum a dois ou até mesmo aos três descritores, conforme consta no quadro a seguir.

Quadro 2: Organização das produções acadêmicas segundo os descritores

<b>Organização dos trabalhos segundo os descritores</b>			
Descritores	Avaliação na educação infantil	Registros na educação infantil	Documentação pedagógica na educação infantil
Dissertações	16	19	6
Teses	4	3	2
Total	20*	22**	8***

Fonte: elaborado pela autora

**OBSERVAÇÕES:**

\* Desse total, 14 trabalhos encontram-se relacionados também ao descritor 2 e 4 trabalhos ao descritor 3.

\*\* Desse total, 14 trabalhos encontram-se relacionados também ao descritor 1 e 6 trabalhos ao descritor 3.

\*\*\* Desse total, 4 trabalhos encontram-se relacionados também ao descritor 1 e 6 trabalhos ao descritor 2.

Analisando os dados apresentados no quadro 1, observa-se que é a partir do ano 2000, quatro anos após a publicação da LDB nº 9394/96, que começam a surgir trabalhos de pesquisa relacionados à avaliação e aos registros pedagógicos na educação infantil. Entretanto, não desconsideramos a hipótese da existência de estudos anteriores a esse período uma vez que estes podem apenas não estarem publicados em meios digitais.

É importante lembrar que, além da LDB, nos anos de 1998 e 1999, respectivamente, são publicados o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e a primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o que nos leva a inferir que esses documentos podem ser considerados fatores indutores da produção de pesquisas voltadas para essas temáticas, pois ambos trazem orientações para a efetivação dessas práticas em creches e pré-escolas.

Outro fator a ser considerado a partir da análise do quadro 1 é o incremento da produção a partir do ano de 2006, quando foi instituído o ensino fundamental de nove anos no Brasil – Lei 11.274/2006 – com a inclusão das crianças de seis anos nesta etapa da educação básica. Essa observação nos permite deduzir que tal determinação legal contribuiu para fomentar o debate acerca das relações entre educação infantil e ensino fundamental, das especificidades de ambas as etapas e dos compromissos de uma em relação à outra, o que recoloca mais fortemente a necessidade de se pensar como proceder a uma avaliação do trabalho realizado no cotidiano das instituições de educação infantil. Além disso, o aumento das pesquisas pode estar relacionado também à expansão dos cursos de pós-graduação no

Brasil, bem como ao crescente número de publicações oficiais que visam orientar o trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil.

Considerando as recorrências identificadas entre os trabalhos analisados, adotei como critério para melhor proceder à análise, o agrupamento das pesquisas em cinco categorias evidenciadas no quadro.

Quadro 3: Pesquisas acadêmicas sobre registros e sobre avaliação na Educação Infantil distribuídas por categorias

Categorias evidenciadas	Quantidade de Pesquisas
Formas de avaliação presentes nas instituições de educação infantil	12
Concepções e práticas dos professores acerca do processo avaliativo	07
Avaliação como instrumentos de reflexão para o professor	06
Os registros como instrumento de apreensão do vivido	04
Estado do conhecimento sobre avaliação	01

Fonte: elaborado pela autora

É importante esclarecer que o agrupamento dos trabalhos visa a uma sistematização e compreensão dos dados apresentados e, portanto, não se constitui como um aprisionamento de uma pesquisa a determinada categoria, considerando que essa organização se deu por aproximações entre os objetos de estudo e não por exclusividade de abordagem.

### **2.2.1 Formas de avaliação presentes nas instituições de educação infantil**

Os trabalhos que compõem este primeiro grupo, a despeito de suas especificidades, têm como propósito compreender as formas de avaliar e os processos de construção dos instrumentos de avaliação na educação infantil. Esses trabalhos seguem organizados no quadro 4.

Quadro 4: Trabalhos relacionados às formas de avaliação presentes nas instituições de educação infantil

Temática 1: <i>Formas de avaliação presentes nas instituições de educação infantil</i>			
Ano	Autor	Título	Natureza
2000	Elisandra Girardelli Godoi	Educação Infantil: avaliação escolar antecipada?	Dissertação
2002	Andrea Morais Diniz	Avaliação e diálogo: percurso e prática na escola infantil	Dissertação
2002	Silvia Helena Raimundo de Carvalho	Avaliação na educação infantil: considerações a partir de uma experiência	Dissertação
2005	Marilda de Moraes Garcia Bruno	Avaliação educacional para alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil: uma proposta para adaptação e elaboração de instrumentos	Tese
2006	Elisandra Girardelli Godoi	Avaliação na creche: o caso dos espaços não-escolares	Tese
2007	Cassiana Magalhães Raizer	Portfólio na educação infantil: desvelando possibilidades para a avaliação formativa	Dissertação
2007	Maria Thereza de Oliveira Corrêa	Avaliação e a qualidade da educação infantil: uma análise dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola	Dissertação
2008	Marceli D'Andrea Santos	A linguagem lúdica no registro avaliativo do educador de infância	Dissertação
2008	Jussara Martins Silveira Ramires	A construção do portfólio de avaliação em uma escola municipal de educação infantil de São Paulo: um relato crítico	Tese
2009	Maria Fernanda D'Ávila Coelho	O acompanhamento da aprendizagem na educação infantil: uma questão de avaliação?	Dissertação
2011	Fabio Tomaz Alves	O processo de avaliação das crianças no contexto da educação infantil	Dissertação
2011	Amanda Cristina Teagno Lopes	A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil	Tese

Fonte: banco de teses e dissertações da CAPES

As investigações desse grupo abordam questões relativas à relação entre as diferentes formas de avaliar e a aprendizagem infantil, os processos de construção da avaliação, as maneiras pelas quais têm sido construídos os registros, enfim, reflexões sobre as práticas avaliativas presentes nas instituições de educação infantil. Em linhas gerais, essas pesquisas evidenciam as incertezas e inseguranças enfrentadas pelos educadores quando se trata de avaliar as crianças. Nos contextos investigados, foram identificadas práticas de avaliação voltadas para o controle e disciplinamento das crianças, afastando-se da concepção de avaliação formativa proposta pelas orientações legais.

Esses trabalhos revelam, em seu conjunto, que as formas de avaliar repercutem na qualidade da educação praticada e têm a ver com as concepções dos docentes com relação à avaliação. Tal constatação nos remete ao segundo grupo de trabalhos analisados que têm como foco as concepções e práticas dos professores acerca do processo avaliativo.

### **2.2.2 Concepções e práticas dos professores acerca do processo avaliativo**

Neste segundo grupo, foram analisados trabalhos nos quais os pesquisadores discutem, dentre outros temas, o dilema teoria e prática no campo da avaliação. Esses seguem discriminados no quadro 5 a seguir, com a apresentação dos elementos levados em consideração para a pesquisa.

Quadro 5: Trabalhos relacionados às concepções e práticas dos professores acerca do processo avaliativo

Temática 2 - <i>Concepções e práticas dos professores acerca do processo avaliativo</i>			
Ano	Autor	Título	Natureza
2003	Andra Leal Ferreira de Moraes	Avaliação na educação infantil: concepções e práticas dos professores dos centros municipais de educação infantil de Goiânia	Dissertação
2006	Marlizete Cristina Bonfani Steinle	Avaliação da aprendizagem: contemplando o universo da educação infantil	Dissertação
2007	Cristina Aparecida Colasanto	A linguagem dos relatórios: uma proposta de avaliação para a educação infantil	Dissertação
2007	Ellen Michelle Barbosa de Moura	A avaliação na educação infantil e sua relação com os processos de aprendizagem	Dissertação
2007	Raquel Costa Cardoso Lusardo	Avaliação em educação infantil: concepções de professoras sobre o papel do portfólio	Dissertação
2009	Ilze Maria Coelho Machado	Organização do trabalho pedagógico de professoras da educação infantil: evidências nos registros escritos	Dissertação
2011	Isabel Aparecida Pereira Amâncio	Portfólio: desafio à prática e à profissão docente	Dissertação

Fonte: banco de teses e dissertações da CAPES

De um modo geral, as questões que orientam as pesquisas desse grupo visam a compreender de que modo as concepções dos professores se refletem em suas práticas avaliativas. A relevância dessa questão se justifica pelo caráter ainda indefinido que a avaliação assume na educação infantil uma vez que os educadores muitas vezes têm dúvidas sobre o quê, como e quando avaliar.

As pesquisas revelam a preocupação dos pesquisadores com a avaliação e sua relação com os processos de ensino-aprendizagem e destacam a relevância dos conhecimentos acerca dos limites, benefícios e possibilidades da avaliação à prática pedagógica dos educadores.

Os resultados dos estudos desse grupo apontam que as concepções, bem como os significados que os professores constroem para a avaliação repercutem em suas formas de avaliar. Tais resultados advêm de metodologias de pesquisa que privilegiam a escuta às falas dos professores, através de entrevistas, questionários e, ainda, consultas e análises de registros

pedagógicos.

Dentre as pesquisas que integram esse grupo, é importante destacar as considerações de Machado (2009) sobre a função dos registros como elemento fundamental para avaliar e intervir na prática pedagógica. Segundo a pesquisadora, ainda se faz necessária uma maior utilização dos registros como instrumentos de reflexão teórica e prática para os professores, o que nos remete à nossa terceira categoria de análise: a avaliação como instrumento de reflexão para o professor.

### 2.2.3 A avaliação como instrumento de reflexão para o professor

As pesquisas relacionadas a este grupo, ao abordarem a relação entre reflexão e prática pedagógica, foram unânimes em apontar a influência dos registros de acompanhamento da prática pedagógica na formação docente uma vez que esses favorecem a reflexão contínua, aproximando teoria e prática e, ainda, possibilitando ações mais conscientes por parte dos docentes. Compõem esse grupo os seguintes trabalhos:

Quadro 6: Trabalhos relacionados à avaliação como instrumento de reflexão para o professor

Temática 3: <i>A avaliação como instrumento de reflexão para o professor</i>			
Ano	Autor	Título	Natureza
2003	Maria Alice de Rezende Proença	O registro reflexivo na formação do educador: tessituras da memória e a construção da autoria	Dissertação
2005	Amanda Cristina Teagno Lopes	Registro de práticas: formação, memória e autoria – análise de registros no âmbito da educação infantil	Dissertação
2006	Rejane Teresa Marcus Bondnar	A observação e o registro pedagógico na formação em serviço: um estudo sobre as relações teórico práticas com professoras da educação infantil	Dissertação
2009	Cristina Nogueira de Mendonça	A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil	Tese
2010	Lilian Spoli Carneiro Canete	O diário de bordo como instrumento da reflexão crítica da prática do professor	Dissertação
2011	Luciene Matos de Souza	Desenvolvimento profissional de professor(a) e reflexibilidade na educação infantil: diário de aula e reflexão na ação.	Dissertação

Fonte: banco de teses e dissertações da CAPES

Esses estudos revelaram também que os registros favorecem o protagonismo e a autoria do professor no processo de construção das práticas e permitem ampliar o conhecimento acerca das relações educativas que se estabelecem nas instituições de educação infantil, além de se constituírem como instrumentos de memória e história desencadeadores de mudanças e transformações.

Dentre os registros utilizados pelos professores da educação infantil identificados pelos pesquisadores em suas investigações, destacam-se os cadernos de professores, os diários de bordo, diários de aula e portfólios.

A partir desse conjunto de estudos, é possível perceber que os registros pedagógicos auxiliam não somente na reflexão dos professores sobre suas práticas, como também são importantes fontes de pesquisa sobre essas práticas. Isso porque esses registros permitem apreender o vivido no cotidiano das instituições, o que possibilita uma aproximação dos pesquisadores a este cotidiano. É este o foco do último grupo de trabalhos, que abordaremos a seguir.

#### **2.2.4 Os registros como instrumentos de apreensão do vivido**

Nessa categoria, foram agrupados trabalhos que focalizam os registros produzidos pelas professoras e pelas crianças, atividades propostas pelos professores nas creches e pré-escolas, cadernos, portfólios, agendas escolares e diários de classe. Nesses materiais, os pesquisadores buscam evidências das práticas cotidianas, elementos das práticas curriculares, percursos e rastros que indiquem fatores que motivaram a professora a realizar e sustentar a prática do registro e, ainda, compreender como ocorre a comunicação entre escola e família.

Quadro 7: Trabalhos relacionados aos registros como instrumento de apreensão do vivido

Temática 4: <i>Os registros como instrumentos de apreensão do vivido</i>			
Ano	Autor	Título	Natureza
2009	Aline Shiohara	O registro como mediação criadora de possibilidades	Dissertação
2009	Maria Paula Vignola Zurawski	Escrever sobre a própria prática: desafios na formação do professor da primeira infância	Dissertação
2010	Ana Simara Fragoso Kilpp	O papel da agenda escolar no cotidiano das instituições de educação infantil: uma questão em debate	Dissertação
2010	Marelenquelem Miguel	Entre atividades, cadernos e portfólios: análise dos saberes e materiais utilizados na educação infantil	Dissertação

Fonte: banco de teses e dissertações da CAPES

Cumprе ressaltar que as teses e dissertações analisadas são trabalhos desenvolvidos a partir de abordagens qualitativas de pesquisa, diferenciando-se apenas quanto às opções teórico-metodológicas: análise documental, levantamento bibliográfico, relatos autobiográficos, pesquisa-ação, pesquisa-ação colaborativa e estudos de natureza fenomenológica.

Dentre os trabalhos encontrados no banco de teses e dissertações da CAPES, o estudo realizado por Paz (2005) merece uma análise individualizada por se tratar de um estudo da produção acadêmica brasileira voltada para a avaliação na educação infantil veiculada pelas reuniões anuais da ANPED entre 1993 e 2003. Desse modo, ao realizar minhas buscas sobre a temática da avaliação entre os trabalhos encomendados, trabalhos apresentados e pôsteres expostos nas reuniões anuais da ANPED, considereirei os dados do referido estudo. Nele, a autora realiza um levantamento bibliográfico nos programas e resumos das Reuniões Anuais da ANPED em todos os grupos de trabalho (GTs), utilizando como descritores de busca os termos avaliação, planejamento e proposta pedagógica. Segundo a pesquisadora, a partir da seleção dos trabalhos relacionados à educação infantil, foi possível, por meio da análise de conteúdo, destacar as referências mais frequentes sobre a avaliação, comparar as diferentes matrizes e relacioná-las com as diretrizes contidas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Essa pesquisa evidenciou que os modelos de avaliação na educação infantil geralmente se subordinam àqueles do ensino fundamental, desconsiderando as especificidades da educação de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. O trabalho desenvolvido por Paz (2005) constata, ainda, a existência de um número reduzido de estudos sobre avaliação na educação infantil, pois, de um total de 137 trabalhos apresentados sobre o tema, incluindo pôsteres e trabalhos encomendados, apenas *três* referem-se à educação infantil, estando os demais distribuídos entre outros níveis e modalidades de ensino.

De acordo com Paz (2005), há uma preocupação entre educadores e pesquisadores da maioria dos grupos de trabalho da ANPED com questões que envolvem a avaliação de um modo geral, e não apenas acerca dessa prática na ação pedagógica. Ainda de acordo com a referida autora, observa-se, entretanto, que a avaliação é ainda um tema incipiente no grupo de trabalho que trata da educação das crianças de 0 a 6 anos (GT7). Os três trabalhos que tratam do tema da avaliação na educação infantil, embora abordem aspectos diferenciados, explicitam uma preocupação com a qualidade das práticas de educação e cuidado das crianças de 0 a 6 anos. Em suas considerações, a autora ressalta:

[...] as [*três*] pesquisas foram unânimes em apontar a necessidade de qualificar a educação nesse nível, através de profissionais habilitados, ambientes adequados, materiais didáticos pedagógicos que atendam aos interesses das crianças, formação continuada e permanente dos profissionais que aí atuam, ação pedagógica planejada, relações amistosas entre a crianças, adultos e famílias como um fator relevante na qualidade, razão adulto/criança, valorização dos profissionais, entre outros aspectos. (PAZ, 2005, p. 65, grifo nosso)

A constatação da autora a respeito da existência de uma relação entre as reflexões acerca da avaliação e a ideia de qualidade na educação infantil converge com aquelas desenvolvidas por outros autores nos demais textos analisados e, ainda, com Amaral e Micarello (2012), citadas no corpo deste trabalho. Concordo com a afirmação de Paz (2005) de que a qualidade desse processo passa pelos estudos, debates e reflexões acerca dos encaminhamentos, propostas e práticas que vêm sendo construídas e materializadas nos contextos institucionais de educação infantil. Acredito que, a partir de um estudo sobre os processos de avaliação e seus desdobramentos, é possível avançar para a compreensão e superação dos problemas e dilemas que ainda envolvem essa ação uma vez que as pesquisas nos revelam possibilidades de continuidades.

Prosseguindo a busca nas reuniões da ANPED no período de 2004 a 2011 – subsequente àquele abordado por Paz (2005), em dois grupos de trabalho (GTs) – Educação da criança de 0 a 6 anos (GT 07) e Ensino Fundamental (GT 13), privilegiei os trabalhos voltados para a avaliação da ação pedagógica.

No GT do Ensino Fundamental, encontrei publicações relacionadas à avaliação em todos os anos, com exceção de 2009 e 2010, totalizando *sete* trabalhos que abordam a temática. Desse total, cinco foram trabalhos apresentados e dois, pôsteres.

Em contrapartida a esse quadro, no GT educação de crianças de 0 a 6 anos, encontrei apenas *um* trabalho no mesmo período. Esse único trabalho – “Registros Pedagógicos de Professoras da Educação Infantil” (MACHADO, 2010) – é resultado de uma pesquisa que teve como objetivo compreender como as professoras da educação infantil de uma rede pública organizam o trabalho docente a partir de seus registros pedagógicos (MACHADO, 2009).

Foi possível constatar, então, que a tendência identificada por Paz (2005) no período de 1993 a 2003 se manteve nos anos posteriores: comparativamente à abordagem do tema no ensino fundamental, o número de pesquisas acerca da avaliação da ação pedagógica na educação infantil permanece reduzido.

Esse dado me levou a questionar as concepções com relação à função dos processos de acompanhamento das aprendizagens para o desenvolvimento infantil nesta etapa da educação básica. Prevaleceria na educação infantil uma visão na qual a ação pedagógica é tratada de forma espontaneísta, uma vez que a avaliação não tem sido necessariamente a base para o planejamento da ação pedagógica?

Os trabalhos com os quais dialoguei nessa revisão, além de apresentarem as diferentes funções que os registros podem assumir nas instituições escolares, reafirmam a importância e necessidade da avaliação na educação infantil, evidenciando que essa prática, quando distanciada do caráter de promoção, apresenta possibilidades para subsidiar as práticas pedagógicas, valorizando os processos de construção do conhecimento através do acompanhamento dos interesses e especificidades das crianças. Nesse sentido, os portfólios têm sido priorizados como um instrumento que possibilita não apenas esse acompanhamento como também a reflexão dos docentes sobre suas ações. Por isso, torna-se igualmente fundamental a formação dos professores para que promovam práticas de registro e avaliação que considerem as vozes das crianças e de suas famílias. Além disso, as pesquisas, de uma

maneira geral, revelam que a superação de concepções de educação infantil que a identificam como uma reprodução, em menor escala, do ensino fundamental faz-se necessária e requer clareza acerca dos objetivos que se deseja alcançar no trabalho com as crianças.

Os trabalhos analisados, em sua maioria, tendem a uma perspectiva diagnóstica, sendo as pesquisas de caráter propositivo ainda em um número reduzido. Apenas em quatro estudos mapeados, as crianças se constituíram como interlocutoras, fato que reforça o caráter unilateral que ainda marca as práticas pedagógicas nessa etapa da educação. Isso significa que temos um longo caminho a percorrer com vistas ao enfrentamento de tendências que têm por intenção a classificação e padronização dos sujeitos a partir de uma visão idealizada de criança.

Ao proceder-se a essa revisão bibliográfica, foi possível constatar a relevância conferida aos atos de registrar e avaliar na educação infantil, vislumbrada nos documentos oficiais e nas pesquisas acadêmicas, visto que ambas as fontes revelam as possibilidades que essas ações proporcionam à autorreflexão dos professores, ao acompanhamento e apreensão do vivido e, ainda, à aproximação com as famílias e com as próprias crianças. Desse modo, pode-se considerar que as práticas de registro e de avaliação, a partir do envolvimento de professores, crianças e famílias, favorecem a afirmação e qualificação do fazer pedagógico, estando atreladas à busca pela qualidade do atendimento nas instituições de educação infantil.

É nesse sentido que percebo a relevância da presente pesquisa, uma vez que foi possível compreender, a partir dos significados atribuídos por professores, familiares e crianças aos registros produzidos em uma instituição de educação infantil, como esses registros podem se configurar como elementos para subsidiar a avaliação das práticas e do desenvolvimento infantil nessa etapa da educação básica.

Finalmente, considero que situar minha pesquisa no atual cenário educacional brasileiro por meio do mapeamento dos trabalhos já existentes contribuiu para que eu compreendesse diversas situações vivenciadas no trabalho de campo, descortinando possibilidades de continuidade dos diálogos e discussões acerca das práticas de registro e de avaliação na educação infantil.

A fim de compreender as diferentes funções que os registros podem adquirir nas práticas pedagógicas e nos processos de avaliação, tais como acompanhamento ou sentenças finais, processos ou produtos, técnica ou formação, considerei relevante refletir, no próximo capítulo, sobre as formas pelas quais a avaliação pode se consolidar nas instituições de

educação infantil. A partir dessa reflexão, procuro esclarecer a concepção de avaliação que estou defendendo destacando a relevância de múltiplos registros nesse processo.

### **3 REGISTROS E AVALIAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DE NOVOS SIGNIFICADOS E SENTIDOS**

Como visto no capítulo anterior, os documentos oficiais, de modo especial o Referencial (BRASIL, 1998) e as Diretrizes (BRASIL, 2009), abordam os registros relacionando-os às práticas de avaliação nas instituições de educação infantil. Entretanto, tais registros, longe de se traduzirem como expressão final dos produtos das experiências nessa etapa da educação básica, devem estar relacionados aos processos, aos percursos individuais e coletivos de adultos e crianças nas instituições escolares, contribuindo significativamente para o acompanhamento e qualificação da prática pedagógica.

Nesse sentido, consideramos que o ato de registrar, quando vivenciado em seu sentido profundo, para além de uma ação técnica ou burocrática a ser executada, pode se configurar como espaço privilegiado de reflexão do professor sobre sua própria prática, de construção de memória sobre o trabalho pedagógico, sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sobre a trajetória de um grupo. Nesses termos, os registros podem se configurar como um instrumento do trabalho pedagógico, articulando-se ao planejamento e à avaliação (OSTETTO, 2013).

Desse modo, amplia-se a funcionalidade dos registros que, por muitos anos, estiveram presentes nos contextos escolares como instrumentos que privilegiavam os produtos em detrimento dos processos pedagógicos.

No presente capítulo, busco compreender como o ato de registrar o cotidiano pode contribuir para a efetivação de práticas mais participativas e formativas nas instituições de educação infantil. Para isso, retomo a trajetória histórica e cultural de constituição da educação infantil a fim de ampliar as discussões sobre a intencionalidade dessa etapa da escolarização básica, bem como refletir sobre como os registros – que, ao longo dos anos, permaneceram atrelados aos resultados das práticas de avaliação – ao serem tomados como instrumentos que refletem um processo, e não apenas um produto, podem contribuir para a qualificação das práticas pedagógicas em tal etapa da educação básica.

Por fim, procuro apresentar alguns princípios que fundamentam a teoria histórico-cultural e me ajudaram na compreensão dos significados atribuídos por professores, familiares e crianças aos registros produzidos na instituição de educação infantil na qual esta pesquisa foi realizada.

### 3.1 REGISTROS E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMPREENDENDO O PASSADO PARA REDEFINIR O PRESENTE E PROJETAR O FUTURO

O século XIX, na realidade brasileira, foi marcado pelo surgimento das ideias de saneamento e higienização<sup>5</sup> das cidades devido ao acelerado desenvolvimento e carência de infraestrutura da sociedade que deixava de ser colônia portuguesa e transformava-se em império. Essa higienização não se limitava ao saneamento material, mas, sobretudo, moral. Buscava-se uma sociedade livre da desordem e dos desvios, dominada pela ideologia da ordem e da higienização para o progresso. Nesse contexto, a educação era caracterizada por práticas autoritárias e disciplinares voltadas para a higienização moral e disciplinamento da sociedade (BOCK, 2009).

É nesse cenário que surgem as primeiras instituições de educação infantil como consequência da crescente participação da mulher no mercado de trabalho. Essas instituições, de caráter assistencialista, priorizavam o atendimento das crianças das camadas sociais mais pobres e, atendendo à ideologia dominante, tinham como prioridade o cuidado e a higiene dos pequenos (KRAMER, 2003).

Naquele período, as creches eram as instituições responsáveis pelo cuidado das crianças mais pobres enquanto as mães destas trabalhavam, e as pré-escolas se ocupavam da educação das crianças mais ricas. Estas últimas, desenvolvendo um trabalho voltado para as questões pedagógicas, tinham por objetivo a preparação para o ingresso na primeira série do ensino regular.

Com a consolidação da República no final do século XIX, a crescente industrialização trouxe novas exigências para o cenário educacional brasileiro. Naquele contexto, a psicologia aplicada à educação contribuiu significativamente selecionando mão de obra adequada para as empresas. Segundo Bock (2009), nas escolas, os testes psicológicos possibilitaram a formação de grupos mais homogêneos, destacando as diferenciações entre as pessoas. Percebe-se, desse modo, o predomínio de práticas avaliativas classificatórias (aptos, saudáveis, competentes, ou não) que promoviam estigmatizações e discriminações.

---

<sup>5</sup> O movimento higienista visou a atingir as famílias das diferentes classes sociais a fim de nelas inserir novos hábitos e costumes higiênicos, de acordo com a vida urbana, atingindo, assim, outro objetivo desse movimento: o combate à mortalidade infantil (KUHLMANN, 1991 apud FARIAS, 2005, p. 46).

Com relação à educação da infância, nesse período, emergem debates e discussões acerca da organização das instituições infantis, advindos do Movimento da Educação Nova que surgia na Europa (MONTEIRO, 2005). Questionavam-se os métodos tradicionais de ensino e redimensionava-se o olhar para as crianças, vistas, a partir de então, como “naturalmente boas”. Caberia, portanto, às instituições educacionais desenvolverem um trabalho que mantivesse nas crianças essas características.

Assim, o desenvolvimento das crianças e jovens passou a ser observado e registrado com o auxílio da psicologia. De acordo com Bock (2009, p. 28), “[...] a psicologia sistematizou o desenvolvimento observado nas crianças e tomou-o como natural”. Esse desenvolvimento não era pensado “[...] como trajeto construído socialmente pelo desenvolvimento de atividades humanas, que vão se consolidando como possibilidade para todos os homens”.

Ao ocultar a origem social das diferenças, a psicologia naturalizou o que é social, classificando, diferenciando, discriminando e estigmatizando os sujeitos, tomando “[...] o padrão de normalidade que é eminentemente social, como o natural do desenvolvimento humano” (BOCK, 2009, p. 28). Assim, as desigualdades sociais passaram a ser justificadas pelo desenvolvimento natural dos indivíduos, desconsiderando-se o papel da cultura, dos objetos e instrumentos presentes no meio cultural para a efetivação das conquistas humanas como possibilidade para todos.

Desses pressupostos, decorre uma visão de criança como um sujeito em falta, adulto em miniatura, valorizada não por suas potencialidades no tempo presente, mas vista, sobretudo, como alguém capaz de se converter em um futuro adulto que corresponda às expectativas e projeções direcionadas a ela (BORBA, 2009).

Pereira e Souza (2006) enfatizam que a psicologia do desenvolvimento, muito mais do que compreender e explicar o desenvolvimento humano, contribuiu para que se evidenciasse a racionalização da infância legitimada pelo conhecimento científico.

O que poderia ser compreendido como uma construção do sujeito, mediada por sua inserção histórico cultural, adultera-se num processo de “assujeitamento” da criança a um modelo de desenvolvimento cientificista, universalizante e a-histórico. (PEREIRA E SOUZA, 2006, p. 31-32, grifo no original)

Já no início do século XX, a sociedade, através de movimentos populares e feministas, passou a demonstrar crescente preocupação com o cuidado e a educação das crianças, sobretudo as pequenas. Nesse contexto de mudanças históricas que se referem à intensa urbanização e à crescente entrada da mulher no mercado de trabalho, a origem social das diferenças começa a ser percebida e questionada, impulsionando a luta por conquistas educacionais e democráticas.

Ainda de acordo com Bock (2009), para a “normalidade” que vigorava, passou-se a atribuir outro sentido: o de possibilidade de se adquirir, como característica individual, as conquistas da humanidade, bem como os saberes que, ao longo dos anos, a sociedade valorizou, reforçou e possibilitou à maioria. Desse modo, intensificou-se a luta pelo acesso às condições necessárias para o desenvolvimento daquela característica, objetivando a superação das diferenças sociais. Era necessário, então, compensar os mais pobres das carências sociais e culturais que eles mantinham em relação às classes dominantes.

Segundo Soares (1989), a psicologia, partindo de um modelo ideal de comportamento, presente na classe dominante, passou a avaliar e analisar “cientificamente” o problema das dificuldades de aprendizagem e do fracasso na escola das crianças pobres, detectando suas carências e deficiências. Nas palavras da autora:

Surgiu, assim, uma verdadeira “teoria da deficiência cultural” que, explicando “cientificamente” a “desigualdade” de que vinha sendo vítima a criança pobre na escola – culpando disso a própria criança e seu contexto cultural –, confortavelmente dissimulou as verdadeiras razões sócio-político-econômicas da desigualdade. (SOARES, 1989, p. 19, grifos no original)

No Brasil, é nesse cenário, por volta de 1970, que surge a concepção de educação compensatória como uma política para a pré-escola. Segundo Kramer (2003), as instituições pré-escolares passaram a se constituir como instituições responsáveis pela superação das diferenças sociais, tomando como modelo a criança pertencente à classe social dominante. Para suprir as carências culturais das crianças, as escolas impunham-lhes não apenas um modelo de educação como também a linguagem da classe burguesa.

[...] os programas de educação compensatória são, sobretudo, programas de educação pré-escolar, através da qual se pretende uma intervenção precoce na educação da criança, com o objetivo de prepará-la para a escola, prevenindo, assim, futuros problemas de aprendizagem e adaptação. Essa

“preparação para a escola” se propõe, sobretudo, submeter a criança a atividades de “socialização”: partindo do pressuposto de que a socialização que ela vivencia em seu contexto familiar e cultural é “pobre”, “deficiente”, pretende substituí-la (ou *compensá-la*) pelo processo de socialização considerado “rico” e “adequado”, que não é outro senão aquele que as crianças das classes favorecidas têm a oportunidade de vivenciar em seu próprio contexto familiar e cultural. (SOARES, 1989, p. 32, grifos no original)

Sobre esse modelo de educação compensatória, Hoffmann (1996) esclarece que a avaliação se configurava pelo preenchimento de uma ficha moldada em uma visão moralista e disciplinadora, que continha uma listagem de comportamentos padronizados nos quais as crianças deveriam se “enquadrar”. Nesse contexto, avaliar significava comparar e classificar a partir de um modelo ideal de criança.

Em seus estudos, Hoffmann (1996) considera ainda que a avaliação na educação infantil sofreu grande influência do modelo seletivo do ensino fundamental. A autora aponta que, em suas pesquisas, pôde constatar inúmeros casos de crianças “reprovadas” na pré-escola a partir dos resultados de testes que verificavam se elas estavam ou não preparadas para cursar a primeira série. Esse preparo consistia no reconhecimento de letras e números, escrita do nome, exercícios de habilidades motoras, entre outros.

Evidencia-se uma prática avaliativa que tem por base uma noção de prontidão decorrente de uma concepção de educação infantil como etapa preparatória para o ensino fundamental. Muitas crianças eram reprovadas por não estarem prontas para serem inseridas nessa etapa posterior da educação.

Os processos avaliativos começam a adquirir centralidade nos debates educacionais, num período histórico no qual se discutia o atendimento às crianças pequenas em uma perspectiva assistencial ou educativa. Segundo Hoffmann (1996), propostas verdadeiramente pedagógicas eram defendidas pelas famílias de classe média em detrimento do modelo de guarda e proteção que vigorava. Nesse contexto, a prática avaliativa “[...] surge como um elemento de controle e pressão das famílias de classe média sobre a escola e sobre as professoras que se vêem com a tarefa de formalizar e comprovar o trabalho realizado via avaliação das crianças” (HOFFMAN, 1996, p. 9).

Pode-se afirmar, a partir de uma retomada histórica, que a educação infantil tinha como meta um ideal de perfeição produzido a partir dos princípios da psicologia do desenvolvimento e da noção de preparação para o ingresso no ensino fundamental, havendo

uma tentativa de, através da avaliação, aferir o quanto a criança se aproximava ou se afastava daquele modelo de perfectibilidade. Dessa concepção, decorrem os escritos de Schérer:

Ser o que se é tornou-se muito difícil para a criança quando, à sua volta, os adultos não passam de pessoas que ocupam determinada função. A resposta da criança é calcada na demanda e na expectativa dos adultos: ela só existe se corresponder ao que se deseja que ela seja e à maneira como ela é percebida. Um deslocamento que a faça escapar do cerco desses adultos torna-se, então, libertador. Além de criança, ela é indivíduo: eis o que é facilmente proclamado, mas raramente aceito na prática. As fases de amadurecimento são transformadas em incompletude, como se continuássemos a lidar sempre com um ser apenas parcial. (SCHÉRER, 2009, p. 104)

Para a criança valorizada em sua incompletude, se estabelece como meta o alcance da perfeição, característico da idade adulta. Assim, a criança real se distancia daquela idealizada pelo adulto e apresenta-se sempre em uma posição inferior a este, devendo obedecê-lo e seguir seus ensinamentos. Decorre dessa concepção uma prática de avaliação reducionista e autoritária na qual o adulto define o resultado que a criança deve alcançar. A unilateralidade se impõe sobre a reciprocidade no ato educativo.

Com o processo de democratização do país, uma nova concepção de infância e, conseqüentemente, de avaliação começa a ser forjada. Um marco importante na história da educação infantil brasileira, do ponto de vista legal, foi a publicação da Constituição Federal de 1988, que, sendo fruto das lutas pela democratização do ensino, determinou que o atendimento às crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas é um direito da criança e um dever do Estado (art.7, inciso XXV). Entretanto, foi apenas a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 que a educação infantil passou a fazer parte do ensino brasileiro, sendo regulamentada como primeira etapa da educação básica.

Assim, as instituições de educação infantil assumiram uma perspectiva educativa em detrimento do caráter assistencial que vigorava. Ao longo dos anos, a educação infantil foi adquirindo uma identidade própria no contexto educacional brasileiro, assumindo suas especificidades e distanciando-se de uma lógica preparatória e submissa ao ensino fundamental.

Em decorrência dessas mudanças, fruto da organização da sociedade civil e que incluíram a educação infantil no cenário educacional brasileiro, também as práticas avaliativas foram se constituindo. Distanciando-se de um modelo baseado nos instrumentos

classificatórios que se reduziam a informar se a criança estava ou não apta para ingressar no ensino fundamental, chega-se ao acompanhamento do processo vivido pela criança na própria educação infantil, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, Seção II, artigo 31: “[...] a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental”. Tal determinação, como já exposto, é reafirmada pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), bem como pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (1999; 2009).

Isso significa que a avaliação na educação infantil surge a partir de fatores socioculturais próprios, exigindo dos que atuam nessa etapa da educação reflexões acerca de seus pressupostos fundamentais. Entretanto, observa-se que a avaliação na educação infantil foi, ao longo dos anos, e talvez ainda seja em muitos casos, organizada por princípios ditados pelo ensino fundamental. Práticas avaliativas excessivamente formalizadas se revelam controladoras não apenas do trabalho do professor como também do comportamento da criança, frutos de uma concepção de infância como etapa de preparação para a vida adulta e da criança como ser em falta.

Os reflexos dessas práticas na educação infantil podem ser evidenciados por meio do registro de fichas classificatórias que se limitam a apontar os comportamentos infantis, informadas pela psicologia do desenvolvimento e pela noção de prontidão e/ou de preparação para as etapas subsequentes de escolarização, e, ainda, através dos pareceres descritivos que, na mesma direção, desrespeitam as crianças em suas especificidades, comparando-as e disciplinando-as a fim de homogeneizá-las.

Também entre os professores, esses reflexos negativos podem ser percebidos, pois, em muitos casos, a prática avaliativa, vista apenas como um meio de aferir se uma meta foi ou não atingida, ganha proporções de julgamentos e sentenças finais, sem que haja alguma contribuição para o aprimoramento e desenvolvimento das crianças ou, ofereça subsídios para repensar as práticas.

Muitas vezes, o professor atribui à avaliação uma função burocrática, exigida pelo sistema e pelas famílias ou impostas pela escola, com a qual ele atua como mero executor e, em alguns casos, sem saber ao menos o significado dessas determinações. Seu comprometimento com a avaliação da criança em sua integralidade se desvincula de seu compromisso com a educação dela, uma vez que ele não percebe um sentido dessa avaliação para o seu planejamento.

Nesses casos, o que se observa são práticas avaliativas comportamentalistas e classificatórias que se desenvolvem apartadas de reflexões acerca de concepções de sociedade, de educação, de criança, de trabalho docente, de desenvolvimento infantil.

Além de se reduzirem aos registros descontextualizados da dinâmica das crianças ao final de longos períodos, as práticas fundamentadas em lógicas uniformizadoras e num ideal de perfectibilidade do homem negam a identidade da criança que está sendo avaliada, bem como a identidade do professor que avalia.

Em muitos casos, os registros realizados pelos professores acabam por se constituir muito mais em relatórios de trabalho que desenvolveram que propriamente um acompanhamento do desenvolvimento infantil.

Segundo Hoffmann (1996, p. 13), torna-se “[...] urgente analisar o significado da avaliação no contexto próprio da educação infantil, resgatando os seus pressupostos básicos”. Isso porque essa etapa da educação não tem o compromisso de determinar índices de retenção ou aprovação, sendo possível distanciar-se de procedimentos que oprimem, uniformizam e excluem.

Em relação ao ensino fundamental, pode-se afirmar que a educação infantil encontra-se em uma posição de vantagem no que se refere à sua autonomia frente à estrutura curricular, bem como ao fato de não atrelar-se, em termos de avaliação, ao controle burocrático do sistema oficial de ensino (HOFFMANN, 1996). Esse fato favorece as reflexões acerca das práticas avaliativas nessa instância educacional no sentido de ressignificar a avaliação como possibilidade de crescimento e formação de adultos e crianças.

O processo avaliativo fundamentado na fragmentação do processo de ensino aprendizagem não favorece “[...] a busca pelo entendimento do processo de desenvolvimento infantil e de embasamento à ação educativa através de um fazer reflexivo”. Esse deveria ser o significado primeiro da avaliação (HOFFMANN, 1996, p. 15).

Partindo dessas proposições, temos que as práticas avaliativas na educação infantil devem ter a finalidade de acompanhamento do processo educacional, incluindo as crianças e suas subjetividades em suas interações, assegurando-lhes os avanços na aprendizagem.

Neste trabalho, concebemos a avaliação como uma prática investigativa e formativa que se desenvolve no plano interindividual, mediada pela linguagem, na qual estão em jogo os processos de constituição das subjetividades de crianças e professores. Dessa forma, buscamos compreender a avaliação a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural

considerando que:

A avaliação pela perspectiva sócio-histórico-cultural colabora para formar cidadãos com autonomia; que interagem com outros sujeitos; que colaboram e compartilham com outros sujeitos, ideias e saberes; que têm uma visão crítica do contexto histórico-cultural; que procuram instrumentos para a transformação social. (COLASANTO, 2011, p. 33)

Nessa perspectiva, não apenas a linguagem adquire centralidade como também os processos de mediação, o contexto cultural, as relações sociais e a aprendizagem são aspectos significativos para o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, para a formação das subjetividades. Desse modo, temos que nossos valores e concepções de criança, infância, currículo, entre outros, que orientam a prática pedagógica, influenciam as formas de interação entre adultos e crianças na educação infantil e, conseqüentemente, o modo de avaliá-las.

Para Barbosa & Horn (2008), uma avaliação apropriada, autêntica, significativa e dinâmica baseada no contexto de um grupo de crianças e na experiência real de cada criança particularmente implica o redimensionamento da ética e da responsabilidade social que temos com o ensinar e o aprender no contexto da diversidade social e cultural.

Acreditamos que as práticas de avaliação baseadas nesses princípios devem se efetivar a partir do acompanhamento das aprendizagens não apenas individuais, mas também dos percursos construídos pelos grupos de crianças. Nessa dimensão, os registros realizados por adultos e crianças tornam-se importantes instrumentos, uma vez que, por meio deles, é possível refletir e compreender a trajetória das crianças, bem como qualificar a prática pedagógica redirecionando a caminhada.

Sabendo disso, busco, no próximo item, refletir sobre esta função do registro como instrumento metodológico docente, pelo qual o fazer pedagógico ganha visibilidade e torna-se documento que permite “[...] retornar e rever o vivido, atribuindo-lhe outros significados e projetando outros fazeres desejados ou necessários” (OSTETTO, 2013, p. 13). Para isso, procuro evidenciar como esses instrumentos podem contribuir significativamente para o acompanhamento das aprendizagens das crianças, bem como para a qualificação da prática pedagógica, subsidiando práticas mais democráticas em instituições de educação infantil.

### 3.2 REGISTROS E DOCUMENTAÇÃO: INSTRUMENTOS PARA (RE)SIGNIFICAR E (RE)AVALIAR AS EXPERIÊNCIAS DE ADULTOS E CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, a expressão “registros pedagógicos” foi ganhando destaque no contexto acadêmico e nas práticas pedagógicas no campo da educação infantil após a publicação da LDB nº 9394/96. Isso porque, como vimos anteriormente, desde a promulgação da referida lei, os registros, juntamente com a observação, passaram a se constituir como parte integrante do processo de avaliação do desenvolvimento infantil, sendo considerados fundamentais para o acompanhamento dos processos vividos por adultos e crianças nas instituições, e não apenas pelo produto das aprendizagens infantis.

Decorrem dessa lei orientações advindas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) que se referem à *documentação pedagógica e à utilização de múltiplas formas de registro* para proceder à avaliação nessa etapa da educação básica. Tais orientações não se traduzem facilmente nas práticas considerando-se que, em muitos casos, os sujeitos que atuam nas instituições escolares não sabem como efetivá-las. Isso porque registrar e documentar não se configuram apenas como tarefas técnicas, mas envolvem concepções de mundo, de criança, de escola, de aprendizagem e de desenvolvimento (MARQUES, 2010).

Em consonância com essas orientações, também o documento que norteia as propostas pedagógicas no município de Juiz de Fora destaca a relevância de utilização dos registros para proceder à avaliação, considerando que esta é concebida como “processo de documentação, interpretação e memória das aprendizagens realizadas na instituição” (SE, 2010, p. 50).

Fundamentando-nos nesta concepção de avaliação como processo, que segue na contramão das práticas que classificam e comparam as crianças a partir de instrumentos uniformes, pode-se afirmar que os registros tornam-se elementos fundamentais, uma vez que, sem eles, as recordações acerca dos fatos e situações vivenciadas se sobrepõem umas às outras, dificultando, ou mesmo impedindo, a interpretação e o acompanhamento das aprendizagens na educação infantil.

A concepção e a prática da avaliação como processo podem ser consolidadas por meio da documentação pedagógica e, nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre a significação do registro e da documentação para a prática pedagógica.

Ostetto (2013) aponta que o registro, compreendido como instrumento do trabalho pedagógico do professor, foi aos poucos sendo reconhecido como fundamental para a prática docente, especialmente na educação infantil. Segundo a autora, “[...] o registro do cotidiano passou a figurar, juntamente com o planejamento e a avaliação, como prática diferencial para um trabalho qualitativo” (OSTETTO, 2013, p. 18).

Esses registros, ao contemplarem as vivências e experiências compartilhadas cotidianamente por adultos e crianças no cotidiano das instituições, tornam-se fontes para a compreensão do passado e descortinam possibilidades de continuidade do trabalho. Por meio dos registros, é possível reviver o que veio antes e projetar o que virá depois, ensaiando análises sobre o vivido e, por meio delas, aprendendo com a experiência (OSTETTO, 2012).

Essa (re)leitura do vivido, exposta nos registros, possibilita a reflexão e auxilia na construção de uma “memória compreensiva” que não se configura apenas como “[...] recordação do aprendido, mas sobretudo como um ponto de partida para realizar novas aprendizagens” (WARSCHAUER, 1993, p. 62). Isso significa que, é a reflexão que se faz sobre os registros, efetivados de múltiplas formas (fotografias, portfólios, desenhos, relatórios, textos, entre outros), que possibilita a continuidade dos processos de aprendizagem e a (re)significação das experiências na educação infantil.

Nesse sentido, ainda que os registros não tenham como função primeira a avaliação, tais como o registro da fala de uma criança, uma fotografia, a gravação de uma imagem ou de voz, eles trazem indícios ou informações importantes que nos ajudam a rever ou reafirmar nossas ações junto às crianças e, realizados cotidianamente, podem auxiliar no acompanhamento das aprendizagens e desenvolvimento das mesmas. Quando documentados, esses registros permitem a continuidade das propostas e, ainda, favorecem a recordação, a memória das experiências vividas individualmente ou no grupo, a construção do sentido de comunidade democrática (VASCONCELOS, 2007).

Hoffmann (2012, p. 263), ao tratar do ciclo de um processo avaliativo mediador, ressalta que este se efetiva mediante “[...] observação – reflexão – ação pedagógica” num movimento contínuo e ininterrupto. Sendo assim, segundo a referida autora, “[...] não se pode denominar de ‘avaliação’ apenas a observação e o registro”. Isso porque é possível realizarmos registros e não necessariamente refletirmos sobre eles, do mesmo modo que é possível observar e refletir sobre a prática sem que essas observações e reflexões estejam registradas. Entretanto, nesses casos, o ciclo do processo avaliativo não se completa, o que pode comprometer a continuidade das ações. Portanto, esse processo implica necessariamente

a reflexão crítica sobre aquilo que se observou e a ação pedagógica decorrente dessas reflexões.

Nessa dimensão, destaca-se o caráter formativo dos registros, visto que sua importância como documento abrange as perspectivas de reflexão e avaliação. Através dos registros, podemos recuperar o vivido, questionar e tomar consciência de nossas ações para que, reavaliando-as, possamos propor transformações.

O registro ajuda a guardar na memória fatos, acontecimentos ou reflexões, mas também possibilita a consulta quando nos esquecemos. Este “ter presente” o já acontecido é de especial importância na transformação do agir, pois oferece o conhecimento de situações arquivadas na memória, capacitando o sujeito a uma resposta mais profunda, mais integradora e mais amadurecida, porque menos ingênua e mais experiente, de quem já aprendeu com a experiência. Refletir sobre o passado (e sobre o presente) é avaliar as próprias ações, o que auxilia na construção do novo. E o novo é a indicação do futuro. É o planejamento. (WARSCHAUER, 1993, p. 62)

O exercício do registro favorece o afastamento dos sujeitos de suas ações imediatas e lhes permite “olhar de fora”, analisar, refletir, questionar. Além disso, os registros cotidianos realizados por adultos e crianças nas instituições de educação infantil conferem maior visibilidade à historicidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos, encorajando-os a enfrentarem e superarem novos desafios e dificuldades.

Para Warschauer (1993, p. 61) os registros podem se tornar valiosos instrumentos para os professores, embasando suas reflexões sobre o trabalho que desenvolve, visto que “[...] o retrato do vivido proporciona condições especiais para o ato de refletir”.

Os registros, produzidos ou analisados a partir de teorizações sobre a prática pedagógica, se tornam fonte de autorreferência e instrumentos de autonomia intelectual, pois neles estão presentes duas dimensões que se complementam num processo de formação: a singularidade do “eu”, do sujeito, do único, em confronto com a pluralidade do grupo, condição básica para a percepção do outro, do coletivo.

Desse modo, o registro pode ser considerado uma forma de articular o agir permanente dos educadores e a sua sistematização, possibilitando a interlocução entre aquilo que se registra e o que é de fato efetivado.

Entendemos que os registros, ao assumirem um caráter de documento, configuram-se como elementos de acompanhamento dos processos vividos pelos sujeitos, capazes de auxiliar

os educadores na tomada de decisões e no (re)planejamento das intervenções e atitudes a serem tomadas junto ao grupo.

Marques e Almeida (2012, p. 445), refletindo sobre o significado da documentação educativa no contexto italiano, a partir de uma incursão na produção bibliográfica de autores do referido contexto, esclarecem que a expressão “documentação pedagógica”, pode ser conceituada em linhas gerais como “[...] sistematização do trabalho pedagógico, produção de memória sobre uma experiência, ação que implica a seleção e a organização de diferentes registros coletados durante o processo”.

A documentação pode ser considerada *práxis reflexiva* sobre o projeto e sobre a vivência, processo ligado à programação e à avaliação, à experiência, mas dotado de especificidades: a documentação como *elaboração da experiência* que faz emergir *o sentido* do vivido, o conhecimento do processo e a identificação do referencial teórico-metodológico da ação. Documentar não apenas como narração, mas como explicitação de conceitos-chave, escolhas metodológicas, em síntese, um processo de formação. (MARQUES e ALMEIDA, 2012, p. 446, grifos no original)

No Brasil, em consonância com as concepções italianas, “[...] a expressão documentação pedagógica tem sido utilizada para registrar e problematizar essa forma de acompanhar e potencializar o desenvolvimento de um trabalho pedagógico e as aprendizagens das crianças pequenas” (BARBOSA & HORN, 2008, p. 94).

A documentação pedagógica vai se constituindo a partir de uma coleção de registros da memória, da recuperação de episódios e de acontecimentos que emergem no contexto das instituições de educação infantil. Registros de coisas ditas e manifestações observadas, fotografias, gravações de imagem ou de voz, produções das crianças em diferentes linguagens, entre outros, podem ser considerados no processo de documentação das práticas. Nesse processo, a historicidade do grupo vai sendo tecida por adultos e crianças através das vivências individuais e coletivas. Assim, a realidade ganha visibilidade e adquire sentido a partir daquilo que professores e crianças definem como representativo de suas experiências.

Para Godoi (2007), a documentação contempla um conteúdo (múltiplas formas de registros) e um processo que se configura a partir do uso desses materiais como instrumentos de reflexão individual ou coletiva. Registros de diferentes naturezas podem se tornar instrumentos de avaliação, instrumentos de coleta de dados que possibilitam a reflexão sobre a prática pedagógica.

A prática de documentação implica uma tomada de decisão acerca do que documentar, por que, para quem, como fazer, assumindo uma dimensão reflexiva e democrática que amplia a autorreflexividade, pois “[...] trata-se de uma ação planejada e intencional que pode ocorrer de diferentes maneiras, com diferentes conteúdos, produtores e destinatários” (PARODI, 2001, p. 8 apud MARQUES e ALMEIDA, 2012, p. 447).

Por meio da documentação, podemos compreender o que ocorre no trabalho pedagógico e o modo como nos constituímos como professores, uma vez que, ao documentar, tornamos visíveis nossas concepções acerca das crianças e de suas produções, além de criarmos, ao mesmo tempo, um espaço de diálogo com as famílias e com as próprias crianças sobre suas aprendizagens e desenvolvimento. Nesse sentido, concordamos com Ostetto (2013, p. 30) quanto à afirmação de que “[...]é necessário aprofundar a prática do registro como documentação assumindo-a como processo coletivo”.

Segundo Guimarães e Oliveira (2012, p. 297), documentar o cotidiano nas instituições de educação infantil “[...] não se trata de um método ou uma fórmula, mas de um modo de raciocinar, de observar, de discutir, de experimentar e de esboçar o trabalho pedagógico”, possibilitando práticas coletivas nas quais professores e crianças criam memórias e restauram acontecimentos e fatos. Por isso, segundo as autoras, a prática da documentação

[...] suscita desafios aos professores, tais como: avaliar cotidianamente e não avaliar apenas em situações formais; avaliar o processo e não somente o produto final; alterar a atitude frente ao erro; aprender a trabalhar coletivamente a avaliação realizando trocas de pontos de vista e de registros; ampliar o olhar sobre o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, utilizando diferentes instrumentos; centrar no que as crianças podem e não no que lhes falta, adotar o princípio de atenção à diversidade; abandonar a tendência de centrar a avaliação no comportamento (disciplina) infantil, etc.

Diante do exposto, entendemos que a documentação torna-se elemento fundamental nos processos de avaliação não apenas individuais, mas sobretudo coletivos, uma vez que essa prática se constrói a partir da observação, dos registros e das interpretações acerca dos eventos que ocorrem diariamente. Podemos acrescentar que a prática de documentação conjunta entre professores e crianças favorece o desenvolvimento da consciência e a revisão das consequências de seus atos, além de auxiliar na construção de significados compartilhados acerca das situações de aprendizagem.

Por meio da documentação torna-se possível reconstruir, reinterpretar e, conseqüentemente, avaliar situações e fatos passados. Trata-se de uma “avaliação narrativa” para a qual são criados diferentes significados, conforme destaca Vasconcelos (2012):

A criação de significado compreende a avaliação não como um processo técnico, mas como um processo democrático de interpretação e juízo. Este processo pressupõe tornar a prática visível e, portanto, sujeito à reflexão, diálogo e argumentação levando a um juízo de valor contextualizado e provisório porque sempre sujeito à contestação. (EDDIEMCKINNON, 2006, p.11 apud VASCONCELOS E OLIVEIRA, 2012, p. 15)

Nesse sentido, a documentação pedagógica implica na disposição ao debate, ao encontro com os outros – demais professores, familiares e crianças –, e “[...] nos permite assumir a responsabilidade de criar nossos próprios significados e chegar às nossas próprias avaliações sobre o que está acontecendo, mas sempre no contexto da relação com os outros” (MOSS, 2002, p. 24).

[...] é interessante observar que a documentação pode estar a serviço do educador (como um instrumento de reflexão sobre a prática, de avaliação dos processos de aprendizagem das crianças, de planejamento, contribuindo, em suma, em seu processo de formação e desenvolvimento profissional e melhoria da ação), das crianças (quando elaboram, por exemplo, seu portfólio de aprendizagem, selecionando produções, imagens, textos que irão compor o documento, construindo, junto com o educador, a memória de seu percurso de formação na instituição) e dos pais (como possibilidade de acesso ao trabalho pedagógico desenvolvido na escola e à trajetória da criança naquele grupo). (MARQUES, 2010, p. 213)

Tomando por base essa perspectiva e fundamentada nos pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural, busquei compreender os significados atribuídos por professores, familiares e crianças aos registros produzidos em uma instituição de educação infantil.

No item a seguir, tomo como foco de reflexão a produção de significados pelos sujeitos, bem como a formação das subjetividades que iluminaram este processo de compreensão.

### 3.3 A PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS E A FORMAÇÃO DAS SUBJETIVIDADES À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Historicamente, as tendências subjetivistas e objetivistas que marcaram o desenvolvimento da Psicologia basearam-se na naturalização dos modos de apreensão do humano, dicotomizando a relação entre indivíduo-sociedade, fragmentando a realidade e impedindo a compreensão da totalidade da constituição histórica dos sujeitos (FREITAS, 2007a).

Em contraposição a essas tendências, a psicologia histórico-cultural desenvolvida por Vigotski e fundamentada no materialismo histórico e dialético surge como uma teoria que busca compreender a constituição do sujeito enquanto processo histórico.

Nessa perspectiva, a historicidade é tomada como categoria central dessa teoria que permite resgatar o sujeito na sua condição social e histórica, aquele que atuando ativamente é construtor da realidade que o constitui.

Segundo Freitas (2007a), embora não tenha completado seu projeto de reconstrução da Psicologia, Vigotski definiu temas fundamentais para esta ciência, sendo estes relacionados à especificidade das funções mentais superiores em relação aos processos psicológicos elementares, à origem social do pensamento e da consciência no indivíduo, à atividade como unidade de análise que integra as características sociointerativas e individuais-cognitivas das condutas e, ainda, ao papel fundamental dos instrumentos e signos, em especial os signos verbais, na cooperação social, na atividade humana. De acordo com Pino (2005), há um esforço por parte de Vigotski para encontrar uma lei geral que explique a origem e a natureza do desenvolvimento cultural que transforma a criança em um ser humano.

As contribuições de Vigotski (1998) avançam em relação às demais correntes teóricas de seu tempo ao destacarem o princípio da gênese social da consciência como fundamental para a psicologia compreender o homem em sua totalidade. Segundo o autor, o sujeito só pode ser compreendido na sua relação com os objetos e as pessoas, ou seja, nas condições objetivas da vida social.

Partindo da concepção de homem como sujeito histórico e cultural que age ativamente na transformação do mundo e de si próprio, a corrente histórico-cultural concebe o psiquismo humano como uma construção social. Mediados pela linguagem, podemos (re)construir internamente um mundo simbólico que é social, atribuindo aos fenômenos sociais sentidos

pessoais que constituem nossa subjetividade.

Neste trabalho, os registros são concebidos como instrumentos que documentam as práticas pedagógicas para os quais os sujeitos atribuem um sentido e um significado. Tais documentos se materializam como práticas de linguagem em diferentes formatos (portfólios, imagens, relatórios, etc.) que medeiam a interação entre sujeito-objeto em determinado contexto histórico e cultural. Nessas práticas de linguagem, estão em jogo a produção de significados e, conseqüentemente, a constituição das subjetividades, pois não se trata apenas de formas pelas quais dizemos dos sujeitos, mas configuram-se também como instrumentos pelos quais os próprios sujeitos dizem sobre si mesmos e sobre o mundo.

Assim, os registros favorecem a constituição dos sujeitos – crianças, professores e familiares – que vão tecendo suas subjetividades por meio de um jogo de significados que, ao serem compartilhados, possibilitam uma maior aproximação com as crianças e suas famílias.

Segundo Pino (2005, p. 152, grifo no original), “[...] Vigotski entende o desenvolvimento psicológico da criança como um processo de natureza *cultural*”. Isso significa que a humanização da criança se efetiva mediante a internalização do meio cultural. Nesse sentido, o desenvolvimento da criança implica uma internalização não apenas dos modos de funcionar humanos, mas também dos saberes necessários para esse funcionamento. Isso quer dizer que o desenvolvimento cultural da criança pode ser compreendido como a inserção da cultura nela, mais do que a inserção dela na cultura (PINO, 2005).

À medida que a criança vai se apropriando das significações que os homens atribuem às coisas, ela vai se desenvolvendo culturalmente e se humanizando. No entanto, essa apropriação varia conforme as possibilidades reais de acesso das crianças às produções culturais.

Nesse processo de desenvolvimento humano, a história pessoal de cada sujeito vai sendo construída no interior da história social da qual somos parte integrante. Isso só se torna possível graças ao papel que o Outro desempenha na constituição da criança como ser humano. É ele o responsável não apenas pela transmissão da herança genética, mas, sobretudo, por mediar a internalização das funções culturais pela criança. Somente através da mediação do Outro é que a produção cultural presente no plano social pode passar a existir no plano pessoal, uma vez que é o Outro que detém a significação e, portanto, é capaz de guiar a criança em seu processo de desenvolvimento cultural (PINO, 2005).

De acordo com Vigotski (2008), a relação do sujeito com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada seja por instrumentos materiais ou, ainda, por instrumentos psicológicos ou signos.

O conceito de mediação semiótica adquire centralidade na obra desse autor e sua importância é destacada por Pino (2005) em seu duplo sentido, ou seja, tanto para explicar a relação entre biológico e cultural quanto para esclarecer o processo de conversão das funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores. Somente pela via da mediação semiótica é que ocorre a passagem do ser biológico do plano da sensorialidade para o ser cultural, para o plano da representação simbólica. Além disso, a mediação semiótica permite que a criança opere com os meios simbólicos e se comunique com os outros.

Isso ocorre porque, “[...] no homem, os sinais naturais, ou seja, a aparência do real é transformada em signos. A imagem mental se contrapõe a uma representação simbólica que lhe permite saber e dizer o que percebe e o que pensa a respeito dessa realidade” (PINO, 2005, p. 158).

A partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural, podemos afirmar que, no processo de ensino-aprendizagem, o professor cumpre o papel de mediar as ações educativas que favoreçam o desenvolvimento das crianças. De acordo com Hoffmann (1996), da ação mediadora do educador emerge um trabalho pedagógico que concebe a criança como sujeito que não apenas constitui o espaço educacional como também é influenciado por esse meio, sendo formado a partir dessa interação. Nessa relação de reciprocidade entre sujeito e meio está presente a ideia de unidade e, nessa perspectiva, podemos afirmar que as formas de envolver os diferentes sujeitos – professores, familiares e crianças – nas práticas pedagógicas mudam as relações entre esses sujeitos e a escola, entre adultos e crianças, entre os demais professores, entre as crianças e suas produções, etc. A participação desses atores influencia significativamente as relações que eles estabelecem com o contexto escolar. Isso significa que também os sujeitos modificam-se nessas relações, uma vez que elas são constitutivas das próprias subjetividades.

Nesse sentido, entendemos que, nas produções de adultos e crianças, estão em jogo processos de mediação semiótica, uma vez que, por meio dessas produções, esses sujeitos dizem sobre si e sobre o mundo que os cerca.

Ao construir uma representação simbólica sobre o mundo, os homens atuam com os signos, transformando em algo próprio aquilo que lhes é alheio. No entanto, as

significações culturais, ao serem incorporadas por cada pessoa, graças ao papel conversor que os signos desempenham, não deixam de ser também sociais.

É devido a esse fato que devemos procurar a atividade simbólica da criança no campo social, no qual as significações são reveladas pelos sistemas sógnicos produzidos pelos homens. É no campo das relações sociais que encontramos as significações que os homens atribuem às coisas e que passarão a constituir a subjetividade infantil ao serem internalizadas. Com base nesses pressupostos é que buscamos os sentidos e os significados produzidos por crianças e adultos para os registros produzidos em uma instituição de educação infantil.

A linguagem se constitui como fator essencial na formação da consciência, pois nos possibilita não apenas retermos algo em nossa memória como também designar objetos sem que estes estejam materializados em nossa presença. Por meio da linguagem, somos capazes de criar internamente um mundo de imagens fundamentado em nossas peculiaridades e construções subjetivas (FURTADO, 2009). As possibilidades de construção da atividade interna são, portanto, criadas pela atividade externa por meio da linguagem, uma vez que esta condensa os significados socialmente produzidos. É no processo de apropriação do mundo que o homem adquire sua humanidade e desenvolve sua individualidade convertendo o mundo externo em um mundo interno. A esse processo, Vigotski (1998) dá o nome de internalização e afirma que cada função aparece no desenvolvimento cultural da criança duas vezes: uma no plano social (interpsicológica) e outra no plano individual (intrapicológica).

Pino (2005, p. 112) esclarece que “[...] a internalização das relações sociais consiste numa conversão das relações físicas *entre pessoas* em relações semióticas *dentro da pessoa*”.

Corroborando o que afirma o autor, segundo Aguiar (2009a), é pela internalização dos sistemas de signos produzidos socialmente que se processa o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Isso significa que a constituição da consciência se dá a partir da mediação dos instrumentos construídos culturalmente que, ao serem internalizados, tornam-se intersubjetivos. Assim, o signo se constitui como elemento integrador das funções psíquicas superiores, uma vez que, na abordagem da psicologia histórico-cultural, o que gera a função psicológica superior é a combinação entre signo e instrumento na atividade psicológica. Por meio da mediação dos signos, que surge da relação com o outro, o homem é capaz de internalizar o social e se incorporar à comunidade ou meio sociocultural. No entanto, “[...] o homem, ao internalizar alguns aspectos da estrutura da atividade, internaliza não apenas uma atividade, mas uma atividade com significado, como um processo social que, como tal, é mediatizado semioticamente ao ser internalizado” (AGUIAR, 2009a, p. 102).

Desse pressuposto, decorre a necessidade de buscarmos os significados que os sujeitos produzem para os registros na educação infantil, uma vez que, através desses instrumentos, as práticas tornam-se visíveis e sujeitas à reflexão, ao diálogo e à mudança.

Diante do exposto, pode-se afirmar que, para a psicologia histórico-cultural, a compreensão da gênese da consciência passa pela análise e compreensão do processo de internalização da linguagem.

Na teoria psicológica de Vigotski, a linguagem adquire centralidade, sendo considerada em sua dupla dimensão: comunicativa e constituidora da consciência.

Para esse autor, a linguagem é um fator essencial para o desenvolvimento mental do homem, uma vez que exerce a função de organizadora e planejadora de seu pensamento. Além disso, é por meio dela que entramos em contato com o conhecimento humano e nos apropriamos das experiências produzidas e acumuladas historicamente pela humanidade.

Fundamental na interação social, a linguagem possibilita a construção das individualidades, realizando a mediação na relação dialética entre externo e interno, sendo o instrumento que possibilita nossa humanização e individualização. É através dela que apreendemos e materializamos o mundo das significações construído no processo social e histórico.

Para Vigotski (2000), o desenvolvimento da linguagem e dos significados possibilita representar a realidade no pensamento e, assim, possibilita a compreensão da atividade no plano da consciência.

Ao analisar a origem do pensamento e da linguagem, Vigotski (2000) nos mostra que ambos os processos possuem natureza diferenciada e, embora mantenham estreitas relações, apresentam mais diferenças do que semelhanças entre si. Para o autor, a relação pensamento e linguagem é a chave para a compreensão da natureza da consciência humana.

Pensamento e fala são essenciais não só para a comunicação, mas, sobretudo, para a realização da atividade externa e interna do homem. São processos intrínsecos ao desenvolvimento da humanidade e da própria transformação do mundo em social. No entanto, tal como Vigotski (2000), destacamos a singularidade de cada um dos processos, uma vez que, embora componham uma totalidade, não se constituem um como reflexo do outro. Para o referido autor, pensamento e palavra relacionam-se num processo dinâmico, num movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento.

Entretanto, segundo Vigotski (2000, p. 477), entre pensamento e linguagem, não há uma coincidência direta, ou seja, não há uma transposição direta do pensamento para a linguagem, “o pensamento não coincide diretamente com sua expressão verbalizada”. Com isso, o autor afirma que o pensamento, ao transformar-se em linguagem, se reestrutura e se modifica uma vez que este, não consiste em unidades isoladas como aquela. Nesse sentido, “[...] O pensamento sempre é algo integral, consideravelmente maior por sua extensão e o seu volume que uma palavra isolada. [...] Aquilo que no pensamento existe em simultaneidade, na linguagem se desenvolve sucessivamente” (VIGOTSKI, 2000, p. 478).

A partir dessas reflexões, podemos considerar que a transição do pensamento para a palavra ocorre por uma via indireta, mediatizada internamente pelo significado e externamente pelos signos. Segundo Vigotski (2000, p. 479), a comunicação entre consciências só pode ser atingida por via mediata. Nos termos do autor, “[...] Essa via é uma mediação interna do pensamento, primeiro pelos significados e depois pelas palavras. Por isso, o pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras”.

O pensamento, ao se constituir na atividade, se transforma para se realizar em palavras. A transição do pensamento para a palavra passa pelos processos de significação, pelos sentidos e significados. Por isso, o autor afirma que, para compreender plenamente o pensamento alheio, é preciso descobrir as necessidades e interesses, os afetos e emoções que o motivaram. Em outras palavras, “[...] Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo” (VIGOTSKI, 2000, p. 481).

Aguiar et al. (2009c) destacam que os significados e os sentidos possibilitam a subjetivação da realidade, sendo processos de construção e transformação do real, bem como de constituição dos sujeitos.

Para Vigotski (2000), o significado das palavras é a unidade para compreendermos o pensamento verbal, pois este se constitui como um fenômeno da fala à medida que palavras sem significado são um som vazio e um fenômeno do pensamento, uma vez que se trata de uma generalização, um conceito. Dessa forma,

[...] o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual [...]. O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela

materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. (VIGOTSKI, 2000, p. 398)

Segundo Freitas (2007a, p. 94), “[...] o significado das palavras evolui; na evolução histórica da linguagem, mudam a própria estrutura do significado e sua natureza psicológica”.

Schapper (2010) destaca que é essa evolução do significado que nos possibilita mudanças na capacidade de significar:

A evolução do significado da palavra possibilita ao sujeito sócio-histórico-cultural o desenvolvimento do conceito, entendido como um sistema de generalizações expresso nas palavras que se modificam ao longo das vivências e experiências do sujeito da linguagem. Essas transformações e mudanças na vida do homem promovem as transformações “inter” consciências e, por conseguinte, mudança na capacidade de significar. (SCHAPPER, 2010, p.35-36)

Evidencia-se a função mediadora da linguagem nos processos inter e intrapsíquicos. De acordo com Pino (1991), o elemento que circula nos diferentes registros do agir, do falar e do pensar permitindo a articulação entre eles é a significação (e não o significado). A significação é o processo de constituição do pensamento, de constituição dos significados e sentidos.

A significação converte a natureza em cultura e a cultura em natureza. Segundo Pino (2005, p. 89), Vigotski concebe a cultura como uma “produção humana” que emerge de “[...] duas fontes simultâneas: a ‘vida social’ e a ‘atividade social do homem’”. Natureza e cultura, são, portanto, coisas distintas, embora haja entre elas “[...] uma linha divisória que as separa e as une e essa linha passa pelo homem, ao mesmo tempo natureza e agente da sua transformação; portanto, alguém capaz de produzir cultura, mas incapaz de criar a natureza”.

Pino (2000, p. 65) afirma ainda que, para Vigotski, é na cultura que reside a natureza do desenvolvimento psicológico ou cultural. Tal desenvolvimento passa por três estágios ou momentos para se efetivar: “[...] O desenvolvimento em si, para os outros e para si”. O primeiro momento, anterior à emergência do estado da cultura, refere-se à “realidade biológica enquanto dado”. O segundo estágio, momento no qual emerge o estado da cultura, se efetiva a partir da significação que o dado em si adquire para os outros. E o terceiro refere-se à constituição cultural do indivíduo, momento pelo qual ele internaliza a significação que os outros atribuem ao “dado natural”, tornando-o significativo para si.

Para tornar-se um ser cultural, o indivíduo precisa vivenciar um processo pelo qual o mundo adquire significação para si. De acordo com Pino (2005, p. 147), “[...] transformar a natureza em cultura é produzir nela mudanças que, na sua materialidade, veiculem uma idéia ou significação, de maneira que possa ser pensada e comunicada”.

É possível afirmar que a significação é uma prática social, pois é no cotidiano da vida dos seres humanos que estas vão se concretizando nas diferentes formas de práticas culturais: “[...] os processos de significação traduzem assim a natureza semiótica e dinâmica da sociabilidade e da criatividade humanas” (PINO, 2005, p. 149). São esses processos que possibilitam que sejamos não apenas produtos da cultura, mas, sobretudo, produtores dessa cultura.

É a significação das relações sociais das quais os homens participam que permanece na relação do homem com o meio e se torna, de social e agente externo, em individual e agente interno (PINO, 2005). É, portanto, a significação que as relações sociais têm para nós que permite nossa constituição tanto como sujeitos singulares quanto sociais. É a partir desse confronto e dinamicidade entre a esfera social e individual da significação que os sentidos vão se constituindo.

Para Vigotski (2000, p. 466), “[...] o sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra”. O autor acrescenta ainda que o sentido de uma palavra “seria um agregado de todos os fatos psicológicos que surgem na nossa consciência como resultado da palavra” (VIGOTSKI, 2000, p. 465).

O sentido se apresenta de forma mais complexa e ampla que o significado, uma vez que este último, sendo o próprio signo, adquire um caráter mais preciso e estável por ser convencional e dicionarizado. Ao tratar da relação existente entre sentido e significado, Vigotski explica que

[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. [...] O sentido real de uma palavra é inconstante. [...] Tomada isoladamente no léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido. (VIGOTSKI, 2000, p. 465)

Sentido e significado não podem ser tratados, portanto, como elementos dissociados entre si, uma vez que, no processo de humanização, os significados sociais compartilhados, mediadores do processo de comunicação, são convertidos em sentidos num processo subjetivo no qual a realidade objetiva é o elemento essencial.

É importante ressaltar que essa relação dialética entre sentidos e significados só é possível devido à constituição permanente dos significados pelos homens em sua atividade no mundo social e histórico. Schapper (2010, p. 36) afirma que “[...] é sob a égide dos sentidos que os significados deixam de ser tão-somente zonas estáveis, já que os sentidos dão dinamicidade ao significado das palavras”.

Assim, ao contrário da simples reprodução do já criado, o homem é capaz de (re)criar o novo partindo do movimento no qual, em atividade, constitui seus sentidos com base na dialética interna/subjetiva, recorrendo a elementos de sentidos originados das mais diversas procedências. Portanto, esse processo de criação e surgimento do novo, ao configurar-se, conserva elementos do antigo (re)significando-os.

Para Schapper (2010), os sentidos, ao se constituírem dialeticamente no interior do movimento da significação, aproximando-se da subjetividade do sujeito, desestabilizam a significação através das zonas de sentido que vão sendo criadas. É essa desestabilização que possibilita alcançarmos novamente um significado mais ou menos estável em determinadas comunidades semióticas.

Os sentidos marcam nossa individualidade, uma vez que expressam a forma como os significados estabilizados historicamente são internalizados e externalizados por cada indivíduo nos diferentes contextos históricos e culturais. Num movimento dinâmico, os significados vão sendo produzidos, estabilizados e perpetuados historicamente a partir da instabilidade dos sentidos que diferentes sujeitos atribuem a determinados fenômenos.

Toda essa reflexão teórica, articulada ao contato com os sujeitos da pesquisa, possibilitou-me compreender os significados atribuídos pelos sujeitos aos registros na educação infantil a partir do encontro/confronto dos sentidos produzidos para essas práticas pelos sujeitos – professores, crianças e familiares. Por meio dessa compreensão, foi possível perceber como esses instrumentos podem se configurar como elementos para subsidiar a avaliação das práticas e do desenvolvimento infantil nessa etapa da educação básica. O percurso empreendido para chegar a essa compreensão segue descrito no próximo capítulo, destinado aos aspectos metodológicos da pesquisa.

## 4 DELINEANDO O ITINERÁRIO METODOLÓGICO

Neste capítulo, descrevo o caminho que escolhi para a realização desta pesquisa. Um caminho que foi sendo traçado no caminhar. A cada passo, uma pausa, um momento para pensar e refletir sobre a escolha feita, dúvidas, incertezas e o desejo de seguir adiante.

Na certeza que esse caminho me conduz pelas vias guiadas por minhas escolhas e, ainda, concordando com Clarice Lispector na afirmação de que “perder-se também é caminho”, apresento, a seguir, a trajetória de minha pesquisa.

Inicialmente, informo brevemente meu referencial teórico-metodológico, qual seja a psicologia histórico-cultural, situando-a no paradigma crítico de pesquisa qualitativa, fundamentada pelo método do materialismo histórico e dialético. Em seguida, apresento minha opção pelo estudo de caso para a abordagem do objeto de pesquisa, revelando a metodologia, bem como os instrumentos utilizados para a produção do material de campo. Na sequência, trato do estudo exploratório, realizado por mim ao final do ano de 2012, destacando a relevância dessa fase inicial da pesquisa para a (re)definição dos encaminhamentos dados à investigação.

### 4.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A atividade de pesquisa de cunho histórico-cultural fundamenta-se no método do materialismo histórico e dialético apresentando como princípios básicos a constituição dialética da realidade por meio da produção histórica dos homens, bem como a compreensão dos fenômenos em sua historicidade e em sua complexidade.

Segundo Marx, conhecer passa necessariamente pela atividade prática do homem, pois os objetos do conhecimento só podem ser compreendidos pela sua integração, na relação entre o homem e o mundo, entre o homem e a natureza. Kosik (1976, p. 22, grifo no original), ressalta que “[...] o homem só conhece a realidade na medida em que ele *cria a realidade* humana e se comporta antes de tudo como ser prático”.

Entretanto, a atuação prática do homem no mundo agrega uma atividade teórica que, mesmo inconscientemente, orienta e define essa atuação. Assim, temos que, para o materialismo dialético, o conhecimento só é possível na práxis, concebida como elemento que vincula teoria e prática, pensar e agir.

Para Kosik (1976, p. 45, grifo no original), “[...] o conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica – isto é, de crítica, interpretação e avaliação de fatos – processo em que a *atividade* do homem, do cientista é condição necessária ao conhecimento *objetivo* dos fatos”.

Nas palavras de Vigotski (2007, p. 68), “[...] *Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança*”<sup>6</sup>. Com isso, o autor evidencia que o método de investigação não pode estar alheio a uma determinada concepção de realidade, de relação do homem com o mundo. Isso porque, na perspectiva histórico-cultural, o homem é concebido como ser ativo, social e histórico, criador e transformador de seu contexto, que se constitui na/pela sua inserção no meio social.

Considerando o pensamento e o método dialético, Vigotski inaugura, com a psicologia histórico-cultural, uma alternativa que une objetividade e subjetividade em detrimento da separação entre o homem e o objeto a ser conhecido. Freitas (2003 apud FREITAS, 2010, p. 8) ressalta que, “[...] ao assumir o caráter histórico-cultural do objeto de estudo e do próprio conhecimento como uma construção que se realiza entre sujeitos, essa abordagem consegue opor aos limites estreitos da objetividade uma visão humana da construção do conhecimento”.

Vigotski (2007) relaciona à investigação dos fenômenos humanos alguns princípios que se encontram assim sintetizados:

[...] o objetivo e os fatores essenciais da análise psicológica são os seguintes: (1) uma análise do processo em oposição a uma análise do objeto; (2) uma análise que revela as relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à enumeração de características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa e não descritiva; (3) uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem do desenvolvimento de uma determinada estrutura. (VIGOTSKI, 2007, p. 69)

---

<sup>6</sup> Grifo do autor.

Nesse sentido, a opção por esse referencial justifica-se por suas implicações no estudo de fenômenos educativos, que podem ser compreendidos em toda sua complexidade e historicidade no âmbito das realidades sociais.

A pesquisa na perspectiva histórico-cultural, por seus fundamentos epistemológicos e teóricos ou, ainda, pela intencionalidade de quem a produz, carrega consigo a possibilidade de crítica (BOCK, 2009).

No paradigma crítico, as análises são essencialmente qualitativas e não se encontram desvinculadas do contexto histórico-cultural no qual estão inseridas. Segundo Freitas (2007b), esse paradigma apresenta sob sua ótica a possibilidade de transformação da realidade, uma vez que os sujeitos desempenham um papel ativo na construção do conhecimento, analisando e compreendendo os contextos nos quais estão inseridos através da reflexão teórica e prática.

Dessa forma, pode-se afirmar que essa investigação inscreve-se num paradigma crítico de pesquisa, tendo em vista que “[...] procura articular a interpretação empírica dos dados sociais com os contextos políticos e ideológicos em que se geram as condições da ação social” (SARMENTO, 2003, p. 143) a fim de compreender, no encontro com outros sujeitos, os significados produzidos para os registros nas instituições de educação infantil. Acreditamos que, a partir dessa compreensão, podem se descortinar outros olhares, outras posturas e ações que sejam efetivadas nas práticas pedagógicas.

Segundo Lüdke e André (1986), inerente à pesquisa compreendida como atividade humana e social estão os valores, interesses, princípios e preferências que norteiam as escolhas do pesquisador. Isso porque o sujeito pesquisador, sendo histórico e social, pertencente a um tempo e a uma sociedade específicos, traz para sua investigação valores e princípios presentes no seu contexto cultural e histórico.

Nesse sentido, foi preciso aprender, ao longo da pesquisa, a assumir, enquanto pesquisadora, uma atitude responsiva e uma compreensão ativa diante do trabalho de análise, tendo em vista que, ao optar pela abordagem qualitativa de cunho histórico e cultural, não foi possível abrigar-me em uma posição de neutralidade.

Diante do exposto, podemos afirmar que, numa pesquisa com abordagem histórico-cultural, o conhecimento produzido apresenta um caráter singular, uma vez que cada realidade investigada é única. No entanto, esse caráter singular do conhecimento não impede sua legitimidade, visto que a construção do conhecimento passa necessariamente pela apreensão do processo, ou seja, pelas múltiplas determinações que constituem os fenômenos (AGUIAR,

2009b). A generalização se define pela abrangência e profundidade da explicação alcançada sobre fenômenos diversificados ou, ainda,

[...] pela capacidade de desvelamento das mediações constitutivas do fenômeno pesquisado, contribuindo qualitativamente no curso da produção teórica. O conhecimento produzido, seja a partir de um sujeito, uma escola, um grupo, constitui-se, pois, em uma instância deflagradora da apreensão e do estudo de mediações que concentram a possibilidade de explicar a realidade concreta. (AGUIAR, 2009b, p. 139)

Foi nesse sentido que optei pelo estudo de caso de abordagem qualitativa como estratégia metodológica para a realização desta pesquisa. A seguir, apresento as principais características que definem esse tipo de estudo e revelo os instrumentos utilizados para a produção do material de campo.

#### 4.2 DEFININDO O CAMINHO

No âmbito educacional, o estudo de caso tem sido utilizado em pesquisas que têm como foco uma instituição escolar, uma sala de aula ou, ainda, um grupo de professores. Lüdke e André (1986) enfatizam o potencial que o estudo de caso “qualitativo” ou “naturalístico” apresenta na busca pela compreensão e conhecimento das questões educacionais, uma vez que esse tipo de pesquisa oportuniza aos investigadores compreenderem o papel que a escola desempenha na sociedade, bem como as relações que as instituições escolares estabelecem com outras instituições sociais.

Sarmento (2003, p.137) faz uso da definição de Merriam (1988) e Yin (1994) para esclarecer que o estudo de caso consiste:

[...] no exame de um fenômeno específico, tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, ou um grupo social. (MERRIAN, 1988, p. 9 apud SARMENTO, 2003, p. 137)

[...] em uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são absolutamente evidentes. (YIN, 1994, p. 13 apud SARMENTO, 2003, p. 137)

Em ambas as definições, destaca-se o caráter singular do estudo. Para Lüdke e André (1986), essa singularidade se define pela delimitação do caso que vai sendo delineado ao longo da realização do estudo. Segundo essas autoras, a opção por essa abordagem de pesquisa deve ocorrer quando há um interesse do pesquisador em investigar um fenômeno particular que possua “um valor em si mesmo”. Dessa forma, “[...] o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 21).

Orientada por estas características e tomando a instituição na qual a pesquisa se desenvolveu como um caso específico, com características contextuais próprias, tracei o meu caminho na busca pela compreensão de minha questão investigativa. Fui em busca dos significados socialmente produzidos e dos sentidos atribuídos por adultos (familiares e professores) e crianças aos registros realizados naquele determinado contexto.

Tal objetivo se efetivou mediante a utilização de procedimentos metodológicos, que favoreceram o acompanhamento e análise ao longo de todo o processo de apreensão do objeto. Assim, optei por utilizar como instrumentos dessa investigação as *observações participantes e as entrevistas individuais e coletivas*<sup>7</sup>. Para Brandão (2002), não há na pesquisa enfoques melhores ou piores que outros, devendo o pesquisador optar por aquele que melhor contribua para que se obtenha o ângulo mais adequado do problema investigado.

Segundo Freitas (2007c), a observação em pesquisas de orientação histórico-cultural assume um caráter mais dialético no qual a produção de sentidos acerca dos eventos observados se efetiva a partir da interação do pesquisador com os sujeitos. Assim, são nos diferentes enunciados que pesquisadores e pesquisados produzem que reside a possibilidade da compreensão do fenômeno.

Outro aspecto a ser destacado acerca da observação refere-se à dimensão alteritária dessa atividade (FREITAS, 2007c). Essa dimensão se revela a partir da relação de pertencimento e distanciamento – posição exotópica<sup>8</sup> – do pesquisador diante do evento observado. É nessa relação que se efetiva o encontro do pesquisador com seu Outro e é

---

<sup>7</sup> A análise referente aos materiais produzidos através desses instrumentos encontra-se descrita no capítulo 5 desta dissertação.

<sup>8</sup> A palavra “exotopia” etimologicamente quer dizer lugar (topo) de fora (exo) e refere-se a uma tradução francesa da ideia de distanciamento expressa nas obras de Bakhtin. Significa ter uma visão do outro que ele mesmo nunca terá, ou seja, é a capacidade que tenho de complementar o outro pelo que vejo dele e que ele não pode, não consegue enxergar (AMORIM, 2006).

exatamente esse encontro que buscamos compreender e descrever, revelando outros textos e contextos que se juntam aos nossos, em situações muitas vezes conflitantes.

Diante do exposto, podemos concordar com a autora ao afirmar que a situação de campo se configura como uma “esfera social de circulação de discursos” da qual emergem textos que se constituem como um terreno fértil para a produção do conhecimento, visto que se alicerça sobre o princípio da alteridade. Isso significa que:

A observação, numa perspectiva de abordagem sócio-histórica, se constitui, pois, em um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social. (FREITAS, 2007c, p. 33)

Nessa perspectiva, o próprio pesquisador destaca-se como um instrumento fundamental da observação, uma vez que serão as suas interpretações acerca dos fenômenos observados que constituirão o relatório da pesquisa.

Os momentos de observação, ainda que pontuais, foram fundamentais para estabelecer uma relação de maior proximidade com os sujeitos professores, familiares e crianças e para que pudéssemos, juntos, construir e compartilhar significados e sentidos acerca dos registros produzidos na escola. Sendo assim, reconheço os sujeitos desta pesquisa – adultos e crianças – como coautores do processo de construção do trabalho que ora se apresenta. Nas palavras de Freitas (2007c, p. 31), “[...] na observação participante o pesquisador está com os sujeitos produzindo sentidos dos eventos observados”.

As observações foram realizadas de modo mais sistemático em dois momentos distintos: nos encontros promovidos pela escola com as famílias e, ainda, nos diferentes momentos do dia em que estive conversando com as crianças na escola. Quanto aos primeiros, foi possível participar de um total de sete encontros ao término do primeiro e do segundo períodos avaliativos. Segundo a diretora, o principal objetivo desses encontros é compartilhar com as famílias o trabalho desenvolvido.

Nesses momentos, procurei direcionar meu olhar para a interação entre a escola e as famílias, buscando perceber o modo de acolhimento aos responsáveis, os assuntos abordados, o modo de apresentação dos trabalhos, os materiais apresentados, os comentários acerca desses materiais. Todas essas percepções, acrescidas de muitas outras que surgiam no momento dos encontros, foram registradas em um diário de campo que me acompanhou no

desenvolvimento da pesquisa.

Com as crianças, o objetivo das observações foi compreender a relação que elas constroem com as atividades que realizam na escola. Tais observações se deram em dois momentos. No primeiro, observei as relações das crianças com as suas próprias atividades, aquelas que elas mesmas executam. Num segundo encontro, minhas observações voltaram-se para a relação das crianças com os portfólios coletivos produzidos pelas professoras a cada período letivo. Esses portfólios foram exibidos para as crianças em suas próprias salas.

Em ambos os momentos, procurei observar se as crianças reconheciam suas atividades, se lembravam da situação em que cada atividade foi realizada, se recorriam a alguém para ajudá-las a lembrar, se faziam referência ao que elas estavam pensando ou sentindo. Ou seja, se elas se remetiam às motivações que tiveram para fazer as atividades, se comparavam seus trabalhos, se percebiam seu desenvolvimento, se conversavam umas com as outras sobre suas produções, se faziam referência a sobre como esse material é recebido em casa, etc.

Por considerar inviável a realização das anotações no momento das observações, visto que esse fato poderia comprometer minha interação com o grupo de crianças, optei por registrá-las em vídeo para que, posteriormente, pudesse acessá-las. Para essa tarefa, contei com o auxílio de uma bolsista do grupo de pesquisa do qual faço parte. Logo que os encontros se encerravam, procurava anotar no diário de campo minhas impressões acerca desses momentos e, ainda, os fatos que haviam despertado minha atenção. Tais anotações foram posteriormente combinadas com o material transcrito das gravações.

Aliadas aos momentos de observação, foram realizadas também entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Assim como a observação, as entrevistas na pesquisa de cunho histórico-cultural apresentam como especificidade o fato de serem compreendidas como uma situação de “produção de linguagem” (FREITAS, 2007c, p. 34).

Nessa perspectiva, as entrevistas têm como objetivo a mútua compreensão entre entrevistador e entrevistado que se colocam em interação verbal. Segundo a autora, trata-se de “uma compreensão ativa” na qual a atitude do ouvinte vai se (re)elaborando desde o início do discurso ao longo de todo o processo de audição e compreensão da fala do outro. Nesse sentido, o pesquisador, no esforço de compreender ativamente o enunciado de outrem, orienta-se ao encontro de seu destinatário (FREITAS, 2007c).

A compreensão bakhtiniana é o eixo em torno do qual se estrutura essa forma de

conceber a entrevista destacada por Freitas (2007c). Como visto anteriormente, tal compreensão requer a presença de dois sujeitos, de duas consciências que, em interação e comunicação, produzem sentidos através do diálogo. À palavra do interlocutor, o pesquisador opõe sua contrapalavra em uma relação dialógica na qual os sentidos vão sendo produzidos através dos enunciados que emergem na comunicação verbal.

[...] a entrevista se constitui como uma relação entre sujeitos, na qual se pesquisa *com* os sujeitos as suas experiências sociais e culturais, compartilhadas com as outras pessoas de seu ambiente. Assim, pesquisador e pesquisado passam a ser parceiros de uma experiência dialógica conseguindo se transportarem da linguagem interna de sua percepção para a sua expressividade externa, entrelaçando-se por inteiro num processo de mútua compreensão. (FREITAS, 2007c, p. 36, grifo no original)

Orientando-me no sentido da compreensão dos fenômenos, procurei conduzir as entrevistas a partir do tema da produção, valorização, apreciação e compartilhamento dos registros na educação infantil. As entrevistas foram realizadas em dois formatos (individuais e coletivas) e com diferentes sujeitos da pesquisa.

Nas entrevistas realizadas individualmente, tive como interlocutores a diretora da instituição, a coordenadora pedagógica e cinco professoras. Essas entrevistas, agendadas previamente com cada um dos sujeitos, normalmente para os dias em que tinham horários disponíveis na escola, aconteceram no espaço da própria instituição. Os horários e os tempos de duração de cada entrevista, em média de uma hora e meia, variaram de acordo com a disponibilidade de cada sujeito e com o desenrolar dos diálogos.

Já nas entrevistas coletivas, os meus interlocutores foram os familiares das crianças. Para esses encontros, foram convidados os responsáveis pelas crianças que frequentavam turmas da educação infantil e do primeiro ano do ensino fundamental nas quais realizei a pesquisa. Esse convite foi realizado oralmente nas reuniões das quais participei e reforçado por escrito nos dias que antecederam as datas agendadas. Os encontros foram realizados no espaço da escola e, assim como as entrevistas individuais, tiveram duração de aproximadamente uma hora e meia.

Para o desenvolvimento das entrevistas – individuais e coletivas –, preparei previamente um roteiro contendo algumas questões que considerei relevantes serem abordadas. Entretanto, logo que o diálogo se iniciava, outras questões iam se colocando e, no fluxo da conversa, o roteiro deixava de ser seguido. Inevitavelmente, me via entregue aos

instantes que sucediam.

No início, os diálogos eram meio tímidos, principalmente pela presença do gravador, mas, durante o processo, o “gelo foi quebrando-se”. Nas entrevistas individuais, inicialmente, os sujeitos eram convidados a falarem sobre suas histórias de vida, de modo especial, sobre as suas trajetórias profissionais e acadêmicas. Já nas coletivas, a proposta inicial era que os sujeitos se apresentassem e falassem um pouco sobre a relação que tinham com a escola.

Interessada em ouvir os “Outros” de minha pesquisa e consciente da necessidade de o pesquisador saber estimular o fluxo natural do diálogo, considerei pertinente solicitar a autorização dos sujeitos para que as entrevistas fossem gravadas. Assim, evitaria a preocupação em realizar anotações extensas durante o processo, fato que, sem dúvidas, prejudicaria o diálogo. Nos momentos de entrevistas coletivas com os familiares, pude contar também com a colaboração de uma bolsista, que ficou encarregada de realizar as anotações. Todas as gravações foram posteriormente transcritas e combinadas com as anotações do diário de campo para a realização do processo de análise do material produzido<sup>9</sup>.

Entendendo, assim como Freitas (2007c), o diálogo em seu sentido amplo, para além da relação face a face entre os sujeitos, como fundamental para a realização dos estudos dos fenômenos humanos, considerei importante realizar uma contextualização da instituição buscando conhecê-la de modo mais detalhado.

Faraco (2009, p. 59), a partir de seus estudos sobre a obra de Bakhtin afirma que “[...] todo dizer é parte integrante de uma discussão cultural (axiológica) em grande escala”. Isso significa que, para compreender o que é dito, faz-se necessário compreender também o contexto da enunciação, cotejando, num movimento contínuo, texto e contexto.

Nesse sentido, considerei pertinente rever o Projeto Político Pedagógico da escola, embora já conhecesse esse documento, uma vez que atuei como coordenadora pedagógica na instituição. A leitura atenta desse material, com o olhar de pesquisadora, contribuiu para que eu relembresse a história da escola, bem como suas concepções e desafios. Ainda que não tenha realizado uma análise mais sistemática desse documento, foi possível, durante a leitura, atentar-me para as concepções e orientações acerca das funções dos registros na escola.

Outra ação relevante de ser mencionada refere-se à realização da fase exploratória de

---

<sup>9</sup> Esse material, produzido a partir das entrevistas individuais e coletivas, gerou um total de 127 páginas de transcrições.

minha pesquisa, também reconhecida como estudo exploratório, através do qual foi possível explicitar e reformular as questões preliminares apresentadas para esta investigação, refletir sobre o caminho metodológico adotado e, ainda, definir mais claramente meu objeto de estudo.

#### 4.3 NO INÍCIO DA CAMINHADA: A REALIZAÇÃO DO ESTUDO EXPLORATÓRIO

Adentrar no campo de pesquisa e iniciar a caminhada como pesquisadora causou-me inicialmente certo estranhamento e, por que não dizer, insegurança. Embora já estivesse em contato com a atividade de pesquisa desde o ano de 2010, algumas preocupações iniciais foram inevitáveis: quem seriam os sujeitos de minha pesquisa? Como me aproximar deles? Quais contextos selecionar? Quais as melhores formas de organizar e analisar os materiais produzidos? Quais informações considerar?

Todas essas inquietações colocaram-me diante da necessidade de dar os primeiros passos em busca das respostas. Frente a esse desafio, realizei um estudo piloto ao final do ano de 2012.

O local escolhido para a realização desse estudo foi uma escola municipal de Juiz de Fora, na qual havia trabalhado como coordenadora pedagógica durante o ano de 2011. Foi exatamente durante a atuação nessa escola, conforme descrito na introdução desta dissertação, que as minhas inquietações acerca da utilização dos registros nas práticas pedagógicas tiveram origem e foram se ampliando.

Nessa instituição, nas reuniões pedagógicas mensais que tinha com as professoras e com a equipe gestora, muitas vezes, conversávamos sobre os usos que as professoras faziam dos registros, bem como sobre a necessidade de aprimorá-los com vistas à melhoria da prática pedagógica.

Outro aspecto que contribuiu para que eu fizesse a opção pela realização do estudo exploratório nessa escola foi o fato de já saber que, na instituição, outras formas de registro vinham sendo implementadas. Dentre esses registros, considero destacar a produção dos portfólios das turmas composto por fotografias e produções das crianças selecionadas pelas professoras para serem apresentadas aos responsáveis nas reuniões.

Ao longo da realização deste estudo, tive a oportunidade de participar dos encontros

promovidos pela escola com os responsáveis pelas crianças em quatro das seis turmas que funcionavam no turno da tarde.

Após cada um desses encontros, também pude presenciar a apresentação dos portfólios de cada uma das quatro turmas para as crianças. Nessas apresentações, realizadas no mesmo dia da reunião com os responsáveis, as imagens eram exibidas, e as crianças iam se identificando, algumas vezes, faziam comentários sobre os momentos retratados.

A observação desse segundo momento despertou em mim o desejo de ouvir mais atentamente o que as crianças tinham a dizer a respeito das atividades que realizam na escola, uma vez que é através dos modos de concebê-las e olhá-las que os adultos atribuem significados para as produções infantis.

Dessa forma, solicitei autorização de uma das professoras de uma turma de segundo período para que eu pudesse ouvir as crianças em uma roda de conversa. Optei por uma turma de segundo período por se tratar de crianças que já estavam na escola no ano anterior e, portanto, já me conheciam.

As conversas com as crianças e com os responsáveis, além de possibilitarem a revisão da metodologia e dos instrumentos a serem utilizados, também possibilitaram compreensões a respeito da questão de minha investigação.

Devido à proximidade do encerramento do ano letivo, não foi possível agendar um dia para uma conversa com a professora da turma. Entretanto, esse momento foi incorporado posteriormente ao trabalho de campo.

A realização deste estudo, bem como as considerações da banca no exame de qualificação possibilitaram-me rever pontos importantes para a realização da pesquisa de campo.

Um primeiro ponto diz respeito às formas de abordagem dos sujeitos, especialmente crianças e familiares. Percebi que, com as crianças, o tempo muito extenso de conversa e a técnica utilizada não foram adequados. Do mesmo modo, foi preciso pensar em outras estratégias de abordagem dos familiares que não fossem nos momentos de reuniões com as professoras, uma vez que, como esclarecido, esses encontros eram reservados à apresentação dos trabalhos realizados pelas professoras ao longo de um período letivo. Uma abordagem aos familiares nesses momentos estenderia o tempo de duração da reunião, podendo prejudicar não apenas o trabalho das professoras como também o alcance do objetivo da conversa acerca dos registros.

Um segundo ponto refere-se aos materiais utilizados para o registro das conversas e observações (gravadores e filmadoras). Percebi que o uso de um gravador de áudio nas entrevistas, bem como de uma filmadora nas observações das crianças seria fundamental. Para isso, foi preciso convidar uma bolsista, que me auxiliou nessa tarefa.

Outra decisão tomada foi a de não ampliar o campo da investigação para outras escolas, uma vez que me propus a trabalhar com três grupos de sujeitos diferenciados, crianças, familiares e professores, o que dificultaria a produção e análise de uma grande quantidade de dados. Assim, diante de um interesse expresso pela direção da escola, optei por ampliar o estudo em outras turmas daquela mesma instituição. A escolha das turmas se deu por meio de adesão dos professores à pesquisa e, ainda, pelo desejo de desenvolver a investigação longitudinalmente, ou seja, em uma turma de primeiro período, uma de segundo e uma de primeiro ano, a fim de acompanhar a construção dos significados ao longo de um processo.

Quanto aos critérios de escolha dos sujeitos, optei por convidar professores que atuassem na educação infantil por mais de um ano e que sentissem o desejo de participar da pesquisa. A opção por professores que já atuassem na educação infantil há mais de um ano deve-se ao fato de que esses professores, provavelmente, poderiam contribuir com mais elementos de suas experiências pedagógicas vivenciadas tanto na escola pesquisada quanto em outros contextos que, ao longo da trajetória profissional, tiveram a oportunidade de atuar.

Neste momento, devo considerar ainda as primeiras transformações que me ocorreram durante o desenvolvimento dessa etapa inicial: as perspectivas e expectativas com que cheguei ao campo, a forma como as crianças, os responsáveis e as professoras foram se constituindo como sujeitos, as surpresas, as incertezas, as tensões e contradições que emergiram dos encontros, as mudanças de olhar...

A realização dessa fase exploratória reforçou meu desejo de realizar uma pesquisa centrada no diálogo, nas trocas e parcerias que vão se estabelecendo no encontro/confronto entre pesquisadores e pesquisados ao longo de todo o processo de investigação. Isso porque é na relação do pesquisador com seu outro, quer seja no trabalho de campo ou no trabalho de escrita, que os conhecimentos se produzem.

Finalmente, considero importante ressaltar que a análise preliminar dos materiais produzidos neste estudo contribuiu significativamente para que eu pudesse melhor delinear as estratégias de tratamento dos materiais empíricos da pesquisa. Tais estratégias seguem

descritas no próximo item.

#### 4.4 O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO E A ANÁLISE DOS MATERIAIS

Terminada a fase de produção dos materiais da pesquisa, o procedimento adotado foi o de elaboração e organização desses materiais, fase que considere denominar de “pré-análise”. As transcrições das conversas com as professoras e gestoras da instituição, bem como das entrevistas coletivas com os responsáveis, as descrições dos vídeos de observação das crianças e, ainda, as anotações do diário de campo possibilitaram-me refletir sobre vários aspectos acerca dos registros realizados na instituição e de suas finalidades na educação infantil.

Para lidar com o material produzido ao longo do trabalho de campo, encontrei inspiração no caminho apresentado por Nunes, Corsino e Kramer (2009), que evidenciam a centralidade da relação entre teoria/empíria na atividade de pesquisa. Segundo as autoras, essa visão fundamenta-se na “concepção do conhecimento como coleção” apresentada pelo filósofo Walter Benjamin:

Para o filósofo, é preciso descontextualizar o objeto para que ele possa funcionar como texto; o colecionador é capaz de, como um historiador, descontextualizar, de modo que cada qual (cada pesquisador), ao interagir com o objeto (interações e práticas discursivas), atribua a ele um de seus inúmeros possíveis sentidos. (NUNES, CORSINO e KRAMER, 2009, p. 21)

Nesse sentido, de posse dos materiais produzidos, busquei organizá-los em coleções, reunindo-os a partir do que expressavam, procurando encontrar neles pontos convergentes, ênfases em comum ou, ainda, significados afins. Essa organização dos enunciados em coleções favorece “[...] a compreensão dos processos e a identificação de significados escondidos ou pouco visíveis. Oferecem outra possibilidade de leitura” (NUNES, CORSINO e KRAMER, 2009, p. 21).

O material organizado foi composto pelas transcrições de sete entrevistas individuais com as profissionais que atuam na instituição (cinco professoras, a diretora e a coordenadora pedagógica), pelas transcrições das três entrevistas coletivas que realizei com os responsáveis pelas crianças e, ainda, pelas descrições dos vídeos de observação das crianças. Desse modo,

estes materiais foram agrupados em três coleções de eventos e discursos referentes: (i) às profissionais da escola – diretora, coordenadora pedagógica e professoras; (ii) às crianças e (iii) aos familiares.

A partir dessas coleções, meu esforço consistiu em identificar nos materiais aspectos referentes aos registros realizados por adultos e crianças na escola, buscando em cada coleção indícios ou referências às formas de organização, valorização, apreciação e compartilhamento desses registros.

Posteriormente, busquei, a partir desses aspectos, nomear categorias, articulando as falas das entrevistadas, as observações, as anotações do diário de campo, a leitura do projeto político pedagógico, o contexto histórico-cultural e a teoria estudada. Assim, me preocupei em compreender o sujeito em sua totalidade, procurando construir junto com eles novos olhares para os registros realizados na educação infantil.

Conforme nos esclarecem Nunes, Corsino e Kramer (2009), no desenvolvimento da pesquisa, o processo de constituição das categorias é constante e ocorre à medida que o pesquisador conjuga teoria e empiria, abrindo-se para o inesperado, deixando-se inquietar pelo novo. Isso significa que a ação do pesquisador não se limita às orientações teóricas, nem tampouco às observações e interpretações dos dados empíricos. Sua atuação deve ser dinâmica, possibilitando transitar entre as duas esferas (teórica e empírica).

A organização das categorias a partir das três coleções descritas acima tem por objetivo facilitar a leitura dos dados, não se tratando de separá-los em compartimentos estanques, mantendo-os formatados. Trata-se de “[...] um trabalho de pensamento que assume a afinidade sem excluir a contradição” (RIBES, 2012, p. 33). Sendo assim, essa organização apresenta-se como um dos recortes, entre tantos outros possíveis, com vistas a favorecer a percepção das convergências e divergências e, conseqüentemente, facilitar a interpretação e compreensão dos textos e contextos que constituem a pesquisa. Nesse momento, meu esforço consistiu em configurar sentidos, agrupando os fragmentos não por identidade, mas por semelhanças (RIBES, 2012).

Fundamentando-me nas considerações de Ribes (2012, p. 33) acerca das imagens da constelação, da coleção e do mosaico, presentes nas obra de Benjamin, procedi à análise dos materiais. Com essas imagens, diz a autora, “[...] Benjamin recupera as dimensões ética e estética do conceito de semelhança”.

A capacidade de perceber constelações num céu de isoladas estrelas, de tornar sagrados os objetos numa coleção que é permanente movimento, ou redesenhar mosaicos intermitentemente, são experiências cotidianas que ajudam a perceber que a produção de semelhanças é uma construção humana que obedece critérios sempre provisórios e escolhidos. (RIBES, 2012, p. 34-35)

Ainda concordando com a referida autora, julgo pertinente explicitar que essa configuração dos materiais expressa a minha escolha e não exclui a possibilidade de novas reconfigurações, considerando que, por não se tratarem de formas fixas, “[...] podem se desintegrar e se recompor, intermitentemente, formando novos desenhos e propondo ao olhar novos modos de percepção” (RIBES, 2012, p. 35).

Assim, no próximo capítulo, apresento as formas que foram se configurando a partir de meu olhar de pesquisadora para os materiais produzidos no campo.

## 5 REGISTROS E AVALIAÇÃO NO ENTRECruzAMENTO DE OLHARES

Orientada pelo referencial teórico-metodológico e comprometida com a construção de um conhecimento que não se produz sozinho, no vazio, fui compreendendo a atividade de pesquisa como um processo dinâmico pelo qual nos colocamos em interlocução com os sujeitos. E, nessa interação, produzimos sentidos para o que é pesquisado. Tal fato, segundo Pereira (2012), implica um modo de ser no mundo.

Para a referida autora, compreender a pesquisa dessa forma significa compreendê-la como um acontecimento, no sentido bakhtiniano. Nesse sentido, “[...] A pesquisa é a instauração de um acontecimento que pressupõe uma ativa relação entre os sujeitos que se põem em diálogo, o tema sobre o qual eles dialogam e o contexto no qual esse diálogo se dá” (PEREIRA, 2012, p. 62).

Neste capítulo, descrevo como foi se instaurando o acontecimento de minha pesquisa a partir das relações que estabeleci com meus interlocutores. Para isso, inicialmente, apresento a escola na qual esta pesquisa se desenvolveu, acreditando que, “[...] na enunciação, os lugares e as condições em que são proferidas as palavras produzem sentidos” (KRAMER, 2005, p. 33). Em seguida, apresento as análises e interpretações empreendidas mediante o entrelaçamento dos materiais empíricos à teoria estudada.

### 5.1 APRESENTANDO O CONTEXTO DA PESQUISA

A escola na qual a pesquisa foi realizada iniciou suas atividades no ano de 1989, em um prédio cedido por uma igreja católica situada no mesmo bairro no qual um dos prédios da instituição funciona atualmente. Em 1991, buscando atender à crescente demanda, a escola passou a funcionar em um prédio alugado pela prefeitura municipal de Juiz de Fora, atendendo a seis turmas distribuídas nos turnos da manhã (07 às 11 horas) e da tarde (13 às 17 horas). Com a necessidade de expansão do atendimento no ano de 2006, mais um espaço foi alugado para o funcionamento de seis novas turmas. Assim, a escola passou a ser constituída por dois prédios, atendendo, no ano de 2013, um total de 260 crianças distribuídas em doze turmas (quatro turmas de primeiro período, quatro de segundo período da educação infantil e, ainda, quatro turmas de primeiro ano do ensino fundamental).

No que se refere ao quadro de profissionais, a escola conta com um total de 30 funcionários, distribuídos nas seguintes funções: 12 professoras regentes de turma, 2 professoras de artes em cada turno, 2 professoras de educação física, 3 professoras de ensino colaborativo, 2 cozinheiras, 2 auxiliares de serviços gerais, 1 secretária, 2 coordenadoras pedagógicas, 1 diretora e 1 vice-diretora.

A seguir apresentamos, em fotos, a estrutura física de cada um dos prédios.

## PRÉDIO I

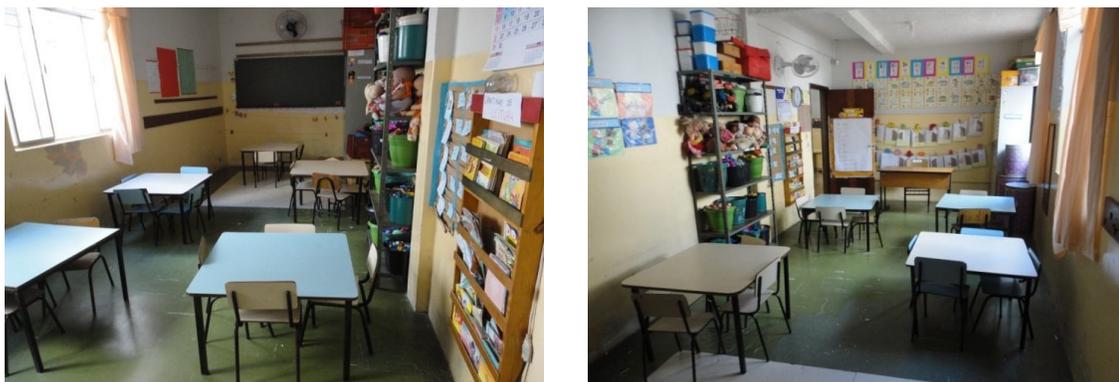
Figura 1: Vista frontal externa do prédio 1



Fonte: arquivos da pesquisadora

O prédio I dispõe de três salas, que são organizadas para atender às crianças em dois turnos. Nesse prédio, as dependências da escola se concentram no andar térreo; os demais andares são constituídos por apartamentos residenciais. No ano de 2013, no turno da manhã, funcionavam nesse espaço três turmas de primeiro ano do ensino fundamental (crianças de seis anos) e, no turno da tarde, três turmas de primeiro período da educação infantil (crianças de quatro anos). As fotos a seguir retratam esses espaços:

Figuras 2 e 3: Espaço interno sala 01 - prédio I



Fonte: arquivos da pesquisadora

Figuras 4 e 5: Espaço interno sala 02 - prédio I



Fonte: arquivos da pesquisadora

Figuras 6 e 7: Espaço interno sala 03 - prédio I



Fonte: arquivos da pesquisadora

Integram ainda o espaço físico desta instituição uma secretaria, almoxarifado, uma pequena sala para a coordenação pedagógica e direção e ainda um corredor de acesso ao espaço externo.

Figura 8: Área de circulação



Figura 9: Corredor de acesso à área externa



Fonte: arquivos da pesquisadora

Em um outro espaço, há uma pequena cozinha, refeitório, banheiros, despensa para armazenar alimentos e uma pequena área descoberta para recreação e a prática de educação física.

Figura 10: Área externa



Figura 11: Banheiros



Fonte: arquivos da pesquisadora

## PRÉDIO II

O prédio II, assim como o prédio I, dispõe de três salas, que são organizadas para atender às crianças em dois turnos. Esse prédio tem uma característica diferenciada em relação ao prédio 1, pois as dependências da escola ocupam os três primeiros andares. No ano de 2013, no turno da manhã, funcionavam nesse espaço uma turma de primeiro ano do ensino fundamental (crianças de seis anos) e duas turmas da educação infantil – uma de segundo período (crianças de cinco anos) e uma de primeiro período (crianças de quatro anos). Já no turno da tarde, o atendimento voltava-se para uma turma de primeiro período e duas turmas de segundo período da educação infantil.

Figura 12: vista frontal externa do Prédio II



Fonte: arquivos da pesquisadora

No térreo, funciona um espaço coberto para recreação e prática de educação física. Também neste espaço, as crianças são recebidas pelas professoras no início das aulas. Há ainda, um espaço destinado à direção e coordenação.

Figura 13: Espaço térreo do prédio II



Fonte: arquivos da pesquisadora

O segundo andar desse prédio é constituído por duas salas, uma área de circulação utilizada também como espaço de brincadeiras pelas crianças e um almoxarifado.

Figuras 14 e 15: Área de circulação do prédio II



Fonte: arquivos da pesquisadora

Figura 16: Espaço interno sala 01



Figura 17: Espaço interno sala 02



Fonte: arquivos da pesquisadora

O terceiro andar é composto por mais uma sala, cozinha, refeitório, sala de TV e banheiros.

Figura 18: Espaço interno sala 03



Figura 19: Cozinha



Fonte: arquivos da pesquisadora

Figura 20: Refeitório



Figura 21: Sala de TV



Fonte: arquivos da pesquisadora

Como se pode observar nas fotografias, ambos os prédios apresentam características físicas inadequadas ao trabalho com as crianças pequenas, entretanto é evidente o esforço de todas as profissionais que neles atuam em adaptá-los da melhor forma possível. Consta no Projeto Político Pedagógico a necessidade que a escola apresenta de ter uma sede própria, com espaços adequados ao atendimento das especificidades do trabalho com as crianças pequenas. A busca pela construção de uma sede própria adequada às necessidades de uma instituição de educação infantil vem sendo travada há alguns anos. Desde o ano de 2010, a escola encontra-se inscrita no programa Pró-infância, tendo sido contemplada com a construção de um prédio. Entretanto, até o momento, não há indícios de início das obras, e toda a comunidade permanece aguardando o cumprimento do compromisso assumido pelos órgãos competentes. Essa expansão torna-se urgente uma vez que, segundo a diretora, é crescente a demanda por novas vagas.

Os dois prédios da escola localizam-se na área central da região leste da cidade de Juiz de Fora, sendo local de passagem para diversas comunidades. Assim, muitas vezes, os responsáveis aproveitam para deixar as crianças na escola no caminho para o trabalho, ou quando levam outras crianças para escolas públicas de ensino fundamental que se localizam nas proximidades. Essas escolas, por serem estaduais, não atendem à educação infantil, o que contribui para uma crescente demanda por esta etapa na escola pesquisada.

Por essa característica de atendimento às crianças de bairros distintos, a relação com as famílias torna-se um pouco mais distante, uma vez que a escola não se encontra localizada nas comunidades de origem das crianças. Segundo a diretora, a relação com as famílias é

tranquila, uma vez que os familiares demonstram gostar da escola, elogiam e acolhem bem a proposta de trabalho. Entretanto ela percebe que, também para os responsáveis, a instituição configura-se como uma escola de passagem, considerando o período limitado de, no máximo, três anos de permanência da criança naquela. Muitas delas frequentam apenas os dois anos da educação infantil, pois as turmas de primeiro ano funcionam apenas no turno da manhã. Sendo assim, os responsáveis preferem escolher outras instituições estaduais que também oferecem vagas para as crianças de seis anos.

Além disso, a limitação do espaço da escola também contribui para que os eventos envolvendo as famílias sejam menos frequentes. O contato das famílias com a escola geralmente ocorre nos momentos de reunião ao final de cada período letivo e nos horários de entrada e saída das crianças, quando os responsáveis entram na escola e, por vezes, procuram as professoras, as coordenadoras ou mesmo a direção para conversar.

Aqui, considero importante destacar a relevância desses encontros para o fortalecimento dos vínculos entre a escola e a família. Durante a realização da pesquisa, tive a oportunidade de participar de uma oficina de bonecos promovida por uma professora do segundo período. A oficina foi realizada em um sábado, no prédio II, e, a despeito das limitações do espaço, os familiares participaram e elogiaram muito a iniciativa da escola. Esse fato pode ser confirmado a partir da leitura das avaliações feitas pelos responsáveis após a realização da oficina.

No que se refere ao trabalho pedagógico, pude perceber que a escola procura valorizar as especificidades do trabalho com a educação infantil, afastando-se de concepções que consideram essa etapa da educação como preparatória para o ensino fundamental. No trabalho com as turmas de primeiro ano do ensino fundamental, busca-se uma articulação com a proposta que é desenvolvida nas turmas de educação infantil. Tal preocupação é apontada na fala de uma das professoras entrevistadas.

*Então, eu tô aprendendo muito com a proposta aqui da escola, assim, eu acho que foi bom prá mim conhecer o ensino fundamental a partir dessa perspectiva. É porque a gente não esqueceu a faixa etária das crianças, a gente não se esqueceu que elas têm seis anos, que elas acabaram de sair da educação infantil, então o trabalho com a alfabetização está sendo todo feito de forma a suprir mesmo essa necessidade do brincar da criança, de manter o lúdico no aprender. (Fabíola<sup>10</sup> - professora do 1º ano)*

---

<sup>10</sup> Neste trabalho, utilizamos nomes fictícios para nos referirmos às professoras e equipe gestora da escola a fim de resguardar a identidade desses sujeitos.

A proposta curricular da escola para a educação infantil encontra-se fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998) e, ainda, na Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora – “Educação Infantil: a construção da prática cotidiana” (SE, 2010).

Em consonância com esses documentos, a escola busca trabalhar com uma metodologia que contemple uma maior aproximação com os interesses e necessidades das crianças, eixo do processo educativo. Assim, o trabalho desenvolvido baseia-se na proposta de temas/projetos, que podem emergir tanto das professoras quanto das próprias crianças. Entretanto, ressalta-se que tais trabalhos devem ser significativos para as crianças, partindo de seus interesses, necessidades e envolvimento efetivo na elaboração e desenvolvimento das propostas. Desse modo, busca-se integrar as áreas do conhecimento, bem como as professoras de artes, educação física, música e as professoras referência<sup>11</sup> em todos os trabalhos.

Ao longo da realização da pesquisa, pude perceber que a escola tem realizado um trabalho de formação com as professoras, utilizando os momentos de reunião pedagógica e os encontros semanais da coordenação com as docentes de modo que estas sintam-se apoiadas a trabalharem com essa metodologia.

*Quando eu vim prá cá, eu não sabia o que era projeto. Eu achava que projeto era uma coisa muito chata e que tinha que ficar repetindo sempre a mesma coisa, não podia sair daquele tema. Então assim, a primeira coisa que eu tive que aprender foi sobre projetos. E depois eu passei a ver que não era chato e que me ajudava porque eu já sabia durante um tempo o que eu ia trabalhar. E todo fim de semana eu sentava só prá procurar coisas e montar o planejamento para aquele projeto. Mas que não fossem coisas repetitivas e que pudessem ser prazerosas para as crianças.*

(Mônica – professora do 2º período)

Os temas a serem explorados a cada período letivo são definidos nas reuniões pedagógicas, e o desenvolvimento do trabalho é acompanhado pela coordenação pedagógica em encontros semanais com as professoras que acontecem nos horários destinados às atividades extraclasse<sup>12</sup> na escola e tem por base os estudos realizados na instituição, as

---

<sup>11</sup> Na rede municipal de Juiz de Fora, o professor referência é aquele que cumpre a maior parte da carga horária das crianças nas turmas.

<sup>12</sup> Na rede municipal de Juiz de Fora, os professores cumprem uma jornada de trabalho de 20 horas semanais, sendo 1/3 dessas horas destinado às atividades extraclasse, intra e extra escolares.

orientações legais e as propostas curriculares oficiais.

Conforme consta no Projeto Político Pedagógico da escola, os encontros mensais de reunião são considerados ricos momentos de formação em contexto nos quais o grupo de professores tem a oportunidade de discutir questões que emergem do fazer pedagógico na instituição. Assim, esses encontros são compreendidos como espaços legítimos de estudo, construção do planejamento e avaliação da prática. Além das reuniões, outros momentos de formação são valorizados pela equipe pedagógica da escola, tais como o incentivo à participação em cursos oferecidos pela Secretaria de Educação e demais instituições de educação, envio de projetos para o Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica (FAPEB), entre outros.

*A gente passou a usar as reuniões como espaço de estudo, porque não era. Era só falar recado e no final falava assim, ah, vocês vão planejar. Não tinha um direcionamento, planejar o quê, a partir de quê? [...] Então, assim, a gente foi trazendo nas reuniões materiais prá estudos. Então eu acho que assim, a questão da formação, da reunião pedagógica, do incentivo a cursos, eu sempre incentivo as professoras e sempre tento me organizar prá elas saírem prá isso. Os projetos financiados pelo FAPEB, por exemplo, depois que eu fiz, já foram aprovados outros cinco, e agora eu estou incentivando outra professora prá fazer. Então eu acho que a direção faz a diferença, porque eu não só incentivo, eu dou ideia, eu falo, oh, gente vamos fazer isso? Você precisa de ajuda? Eu acho que assim, a formação continuada passa pelo incentivo e pelo exemplo também. (Vânia – diretora)*

No ano de 2013, estavam sendo desenvolvidos na escola dois projetos financiados pelo Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica (FAPEB): um referente à cultura afro-brasileira e outro referente ao faz-de-conta na educação infantil. Ambos em turmas de segundo período.

A rotina das crianças prevê momentos nas salas de referência e nos espaços alternativos e complementares representando a preocupação em desenvolver, na medida do possível, um trabalho mais apropriado às suas especificidades.

A despeito dos limites estreitos dos espaços, no contexto de uma escola que funciona em prédios com características físicas residenciais, a organização desses espaços busca valorizar a autonomia das crianças na escolha dos brinquedos, jogos e livros de literatura.

Esses materiais encontram-se organizados em cestos e “cantos” de fácil acesso às crianças. Entretanto, devido ao espaço limitado das salas, muitas vezes, a organização por

“cantos de trabalho” fica prejudicada. Ainda assim, pude perceber formas de organizar o espaço que favorecem o trabalho em grupo, incentivando as crianças a se organizarem de acordo com seus interesses. Durante minha permanência na escola, apesar das limitações e adaptações dos espaços, pude observar crianças brincando em diferentes tempos e espaços, inclusive nas salas.

No que se refere à decoração da escola, conforme visto nas fotografias, é possível observar as produções das crianças expostas nas paredes e em outros espaços, sendo reduzido o número de decorações estereotipadas e descontextualizadas das práticas.

Com relação ao processo avaliativo, consta no Projeto Político Pedagógico que este se constitui tendo como referência as legislações e os documentos oficiais seguindo os princípios de respeito ao indivíduo como sujeito de direitos e deveres. Desse modo, procura-se valorizar as experiências e saberes das crianças, reconhecendo e valorizando a diversidade humana, garantindo a promoção e o desenvolvimento da aprendizagem, contemplando a singularidade de cada criança, tendo como prioridade a observação, o acompanhamento e o registro da aprendizagem. Para isso, as professoras referência devem produzir ao longo de cada período letivo um relatório descritivo individual de cada criança. A construção desse relatório deve ter a colaboração das demais professoras das turmas (artes e educação física), e seus resultados devem ser compartilhados através de reuniões periódicas envolvendo professores, coordenadores, direção, crianças e responsáveis.

Consta ainda no projeto da escola que além desse relatório individual, as professoras organizam, a cada período letivo, um portfólio coletivo e digitalizado da turma contendo fotografias das atividades mais significativas, falas das crianças, desenhos, entre outros. As professoras de Educação Física e Artes também fazem um portfólio coletivo do trabalho realizado nas turmas que atuam. Mais adiante, abordarei de modo mais específico esses portfólios, seus usos, funções e significados, considerando o foco deste estudo.

Finalmente, após apresentar as características físicas e pedagógicas da escola na qual a pesquisa foi realizada e tendo em vista o objetivo proposto para essa investigação, que se encontra fundamentada na perspectiva histórico-cultural, para a qual os homens se formam e produzem suas subjetividades a partir das relações que estabelecem com o outro e com o contexto no qual encontram-se inseridos, a seguir, descreverei os encontros com cada grupo de sujeitos analisando os materiais resultantes desses encontros.

## 5.2 APRESENTANDO OS SUJEITOS E A ANÁLISE DOS MATERIAIS

Considerando que meu objetivo nesta pesquisa foi compreender, a partir dos significados atribuídos por professores, familiares e crianças aos registros produzidos em uma instituição de educação infantil, como esses registros podem se configurar como elementos para subsidiar a avaliação das práticas e do desenvolvimento infantil nesta etapa da educação básica, dediquei-me a dialogar com esses sujeitos orientada pelas questões: (i) como os professores da educação infantil estão registrando e documentando o cotidiano das crianças nas instituições? (ii) Em quais momentos e com quais finalidades professores, familiares e crianças produzem ou consultam tais registros? (iii) Quais os significados atribuídos por esses diferentes atores às práticas de registro? (iv) De que modo esses registros podem contribuir para a formação de adultos e crianças?

A partir dos discursos de cada grupo de sujeitos – professores, familiares e crianças, foi possível identificar referências às ações de organização, valorização, apreciação e compartilhamento dos registros que considereei como indicadores para a definição das categorias. Tais indicadores evidenciaram-se de modo distinto em cada um dos três grupos, possibilitando organizar, para cada um deles, categorias diferenciadas. Assim, neste capítulo, apresento as discussões, as análises e as interpretações empreendidas a partir das categorias organizadas.

Quadro 8: Indicadores e categorias de análise

Sujeitos	Indicadores Evidenciados	Categorias
Professoras e gestoras	- Organização dos registros  - Valorização dos registros	- Documentação das práticas na escola: conhecendo os registros, seus usos e finalidades  - Os portfólios: instrumentos para avaliar e qualificar as práticas
Famíliares	- Apreciação/Reflexão sobre os registros	- Percepções e contribuições das famílias acerca dos registros na escola
Crianças	- Compartilhamento dos registros	- As crianças e suas produções: construindo significados  - O olhar das crianças sobre os portfólios

Fonte: elaborado pela pesquisadora

### 5.2.1 Os encontros com as gestoras e professoras

Para a concretização do objetivo desta pesquisa, considerei inicialmente conversar com a equipe de profissionais que atuam na escola, uma vez que o conhecimento que tinha acerca do trabalho pedagógico desenvolvido naquela instituição havia sido construído no período em que atuei como coordenadora pedagógica. Agora, assumindo o papel de pesquisadora, compreendi que era preciso ir além na busca pelo novo, pelo “não dito”, ultrapassando as evidências. Desse modo, seguindo as pistas de Aguiar (2009), procurei avançar em busca das determinações sociais e históricas que, no plano individual, se configuram como interesses e necessidades dos sujeitos.

A fim de dar um panorama geral dessas individualidades, organizei no quadro a seguir uma exposição que de modo abreviado, apresenta parte da história profissional e acadêmica desses sujeitos e assim, nos ajuda a perceber seus lugares de enunciação.

Quadro 9: Síntese das características profissionais dos sujeitos pesquisados

Características profissionais – sujeitos da pesquisa								
	Sandra	Vânia	Fabíola	Julia	Lucia	Mônica	Marcela	Aline
1- Função	Coordenadora Pedagógica	Diretora	Professora Referência (1º ano)	Professora Referência (1º Período)	Professora Referência (1º Período)	Professora Referência (2º Período)	Professora Educação Física	Professora Artes
2 - Tipo de vínculo	Efetiva	Efetiva	Efetiva	Contratada	Efetiva	Efetiva	Efetiva	Efetiva
3 - Form. Inicial	Pedagogia e Psicologia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Letras	Pedagogia	Educação Física	Pedagogia
4 - Pós-graduação	Mestrado em Psicologia	Mestrado em Educação	Mestrado em Educação	Especialização em Educação Infantil e em Tecnologias da educação no ensino fundamental	Especialização em Educação Infantil	Especialização em Letramento e Alfabetização	Especialização em Psicomotricidade	Especialização em Met. do Ensino Superior
5 - Tempo de atuação no magistério	10 anos	18 anos	8 anos	10 anos	8 anos	16 anos	22 anos	27 anos
6 - Tempo de atuação na educação infantil	5 anos	18 anos	8 anos	7 anos	5 anos	3 anos	2 anos	12 anos
7 - Tempo de atuação na escola	4 anos	11 anos	2 anos	2 anos	1 ano	3 anos	2 anos	5 anos

Fonte: Entrevistas individuais com os sujeitos realizadas pela pesquisadora

Considero relevante acrescentar ainda que apenas duas das oito entrevistadas não cursaram o magistério a nível médio, e seis delas não tinham como primeira opção de escolha o curso de Pedagogia. Entretanto, como podemos notar no quadro, apenas uma professora não se formou pedagoga. A realização do curso de pedagogia foi sendo pensada por cada uma delas a partir de suas trajetórias pessoais, quer sejam influenciadas pelas famílias ou, ainda, pelas exigências da atuação profissional.

Os encontros com a diretora, com a coordenadora pedagógica e com as professoras foram realizados na própria escola, em dias e horários alternados, de acordo com a disponibilidade de cada uma delas. Tais encontros iniciavam-se sempre com os relatos de suas histórias voltados, na maioria das vezes, para suas trajetórias profissionais e acadêmicas.

Esse primeiro momento de conversa foi fundamental para “quebrar o gelo” que se instaurava logo no início. Isso porque, embora já fôssemos conhecidas, esses sujeitos não deixaram de serem vistos por mim como outros, em suas individualidades, carregados de vivências, saberes, experiências e valores, alguns, inclusive, comuns aos meus. Para Amorim (2004, p. 31), “[...] o outro se torna estrangeiro pelo simples fato de eu pretender estudá-lo”.

Além disso, esses encontros permitiram-me conhecer as formas de registros presentes na escola, bem como compreender seus usos e funções, identificando os limites e possibilidades de aprimoramento dessa prática no contexto pesquisado.

#### 5.2.1.1 Documentação das práticas na escola: conhecendo os registros, seus usos e finalidades

A discussão sobre os registros da prática pedagógica foi introduzida na escola pela atual gestora, que, preocupada em concretizar um trabalho pedagógico coerente com as concepções de criança, de escola, de educação infantil que se contrapõem a formas assistencialistas, compensatórias e preparatórias, buscou, junto ao grupo de profissionais, problematizar as práticas com vistas a implementar outras formas de fazer que possibilitassem a concretização desse projeto:

*Eu vejo o trabalho na educação infantil como algo essencial na formação das crianças e eu acho que tem que ter uma intencionalidade. Pensar mesmo em quem é essa criança, pensar neste trabalho, porque não é só colocar na escola. Se fosse só colocar na escola, seria fácil. Então, a gente tenta fazer o máximo para se aproximar das coisas que a gente acredita, que a gente estuda. (Vânia – diretora)*

As prioridades apontadas pela direção e coordenação para o início da gestão expressam essa preocupação em qualificar o trabalho que vinha sendo desenvolvido.

*Logo que iniciei a minha atuação, a diretora me disse que precisaríamos propor algumas mudanças nas práticas, especialmente no que se refere ao planejamento, que até então era desenvolvido a partir das datas comemorativas. Então, foi preciso problematizar e discutir com as professoras as mudanças que estávamos propondo. Mas isso não foi fácil, porque a gente mudou no papel, mas a cabeça das professoras, inicialmente, não acompanharam essas mudanças, algumas sim, outras não. Muitas discussões sobre essas mudanças foram realizadas nas reuniões pedagógicas. (Sandra – coordenadora)*

É importante destacar que o debate sobre a revisão das formas de registrar a prática pedagógica não nasceu de um movimento coletivo das docentes, mas de uma necessidade percebida pela equipe gestora. Tal fato evidencia o desafio enfrentado por essa equipe em realizar um trabalho formativo na escola para que as docentes não apenas fizessem uso de diferentes formas de registro, mas, sobretudo, percebessem suas funções na prática pedagógica. No que se refere aos registros presentes anteriormente na instituição, observa-se que estes tinham como foco a avaliação das crianças:

*A avaliação nesse período era feita nos relatórios. Era algo assim, eram relatórios descritivos da criança, do desenvolvimento dela, mas era assim, não tinha muita coisa e também não ajudava em nada, não tinha sentido porque ele descrevia a criança a partir do ponto de vista do professor, mas nele não tinha nenhuma informação que pudesse contextualizar, vamos supor, a timidez, a agressividade das crianças. (Sandra – coordenadora)*

*A gente tinha os álbuns que eram os trabalhinhos que a gente grampeava e entregava na reunião de pais, que eu acho que era por mês. Fazíamos também os relatórios, mas os relatórios eram feitos num caderno de pautas com os nomes das crianças, e aí cada um escrevia o que quisesse, assim, a gente não tinha orientação pré escrita, pré nada. Por eu ter trabalhado como professora aqui na escola antes de assumir a direção, eu me lembro que a antiga coordenadora não sabia muito bem como orientar essa questão do registro, da avaliação descritiva, e hoje eu vejo como a gente tem material pré isso. Então assim a gente foi trazendo nas reuniões materiais para estudos. (Vânia – diretora)*

Assim, ao propor mudanças no planejamento das práticas pedagógicas, foi preciso rever também as concepções acerca das práticas de avaliação, considerando que, na educação infantil, deve haver uma íntima relação entre ambas as ações.

Essas preocupações iniciais com as mudanças, especialmente nas formas de avaliar não apenas as crianças, mas, sobretudo, o cotidiano na instituição, indica a necessidade de, naquele momento, rever a intencionalidade das práticas desenvolvidas. Tal revisão vai além das modificações nas formas de registrar o trabalho, visto que pensar nos processos de avaliar na educação infantil implica reflexões acerca das concepções de criança, de infância e de educação e, ainda, sobre o projeto pedagógico da escola. Torna-se necessário alterar o olhar para as crianças, considerando-as em seus processos e singularidades, rompendo com os padrões de normalidade estabelecidos socialmente, e, ainda, valorizar a diversidade de experiências de aprendizagens e interações oportunizadas no contexto escolar (MARQUES, 2010).

Desse modo, a ação de pensar sobre novas formas de avaliar não deixa de ser um momento privilegiado de refletir sobre o trabalho desenvolvido. Esse modo de perceber a avaliação fica evidente na fala da diretora:

*Na educação infantil, eu só entendo a avaliação como um registro mesmo da prática, prá você estar refletindo sobre ela também. Eu acho que a fotografia ajuda muito. Uma outra coisa que a gente não tinha aqui na escola, essa prática da fotografia. E aí eu acho que fotografar faz você olhar e pensar sobre. (Vânia – diretora)*

Assim, aos poucos, a escola tem buscado aprimorar formas de documentação que dizem respeito também ao registro da avaliação das crianças, objetivando escapar do reducionismo não apenas das fichas de avaliação, mas também do registro de relatórios que enquadram a ação das crianças em esquemas pré-definidos e reduzem sua experiência na escola à aquisição de habilidades linguísticas, matemáticas e comportamentais. Além disso, outro grande problema enfrentado em relação aos relatórios avaliativos diz respeito à linguagem empregada em muitos casos, excessivamente técnica e pouco expressiva.

Para isso, o tema da avaliação tem sido frequentemente discutido junto ao grupo de professores nos momentos de reunião pedagógica, sendo possível perceber os avanços e os desafios ainda enfrentados especialmente no que se refere à escrita dos relatórios individuais das crianças.

*Hoje, se eu pegar um relatório de 2009 e pegar um de 2013, dá prá perceber que houve uma evolução na escrita da professora, houve uma evolução da escrita, e às vezes você já começa a ver assim, uma preocupação em contextualizar um pouquinho assim. Porque elas já sabem que é importante escrever esse contexto, esse processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Elas já sabem que é mais importante contextualizar a intervenção que elas fizeram do que falar que a criança é agressiva, que ela bate muito. Porque só essa fala não ajuda e expõe muito a criança.*

(Sandra – coordenadora)

*Hoje, eu vejo uma coisa mais apresentável do que era, na época era “o menino é agitado”, escrevia-se de caneta no caderno. Aí hoje a gente já tem todo esse cuidado, porque o relatório ele é pedagógico. Ele não pode ser de personalidade ou de comportamento da criança. Tudo isso a gente ainda reflete muito com as professoras aqui na escola. (Vânia – diretora)*

Dentre as dificuldades enfrentadas quanto ao registro da avaliação nos relatórios, uma delas refere-se à sensibilização das professoras, de modo que percebam que, na escrita desse documento, não se trata de avaliar apenas as crianças, mas principalmente de compreender a relação entre contexto, processo e efeitos, o que torna muito mais complexa essa tarefa. Soma-se a esse fator outro desafio enfrentado pela equipe gestora, referente à grande rotatividade das professoras na instituição. Conforme consta no quadro 9, das quatro professoras referência entrevistadas, nenhuma delas estava na escola quando essas mudanças nas práticas tiveram início.

Segundo Hoffmann (1993), a alteração na forma de os professores fazerem registros e relatórios de avaliação passa pela revisão do sentido que atribuem à prática avaliativa.

*Eu percebo que as professoras têm dificuldade de se colocarem nos relatórios. Ah, é sempre a criança, a criança, e não olho prá mim, prá minha prática. Então fica muito assim, a postura de superioridade do adulto em relação à criança. Eu sou muito mais poderoso que a criança. Eu coloco o meu poder ali naquela fala e deixo ela sozinha naquele relatório, não há o meu comprometimento, entende? (Sandra – coordenadora)*

Outra dificuldade diz respeito aos usos e finalidades que esses relatórios adquirem no contexto escolar, bem como aos significados atribuídos pelas professoras a esse registro de avaliação. Segundo Guimarães e Oliveira (2012, p. 299) “[...] os relatórios escritos inserem-se no âmbito da avaliação formativa ou do processo”. Nesse âmbito, a documentação pedagógica adquire centralidade, contrariando práticas que separam a avaliação da educação, como se fossem duas atividades desvinculadas entre si.

*No ano passado, a gente teve uma nova discussão sobre qual é a finalidade desse relatório. Ele serve pra quê? Porque por mais que eu faça um relatório lindo e maravilhoso, ele vai pra onde? Quem vê? Porque aqui, atualmente, a gente entrega para os pais olharem na reunião. Se o pai veio, ele viu.*

*[...]*

*Após essas reuniões, nós guardamos os relatórios direitinho, e chega no final do ano a gente recolhe os três relatórios produzidos durante o ano e entrega pra outra professora que vai pegar a turma.*

*(Sandra – coordenadora)*

Também as professoras revelam suas inseguranças e incertezas quanto às finalidades e utilização desses relatórios descritivos. A falta de clareza acerca desses aspectos indica que as

reflexões sobre a utilização desses registros como instrumentos de avaliação merecem ser ainda mais debatidas coletivamente a fim de que as práticas avaliativas sejam de fato formativas para adultos e crianças na instituição, e não somente pautadas na experiência prática das docentes como parece ocorrer.

Para que cumpra sua dimensão formativa, a avaliação deve consistir num processo dinâmico que não se limite à verificação das capacidades das crianças em determinado período, mas, sobretudo, promova continuamente as aprendizagens na educação infantil.

As docentes evidenciam que não têm muita clareza acerca do que deve ser priorizado na escrita desses relatórios, tornando o cumprimento dessa ação mais burocrática do que pedagógica. Uma das professoras entrevistadas revelou que os relatórios descritivos pouco contribuem para a continuidade dos processos nos momentos de transição vividos pelas crianças no interior da instituição, alertando inclusive sobre os cuidados que devem ser tomados diante da leitura dessas avaliações para que elas não influenciem os olhares para as crianças.

Dentre as professoras entrevistadas, duas delas revelaram a preocupação com a escrita desse material, uma vez que ele torna-se acessível não apenas aos familiares das crianças, bem como a outros destinatários.

*Mas eu sinto muita dificuldade na hora de passar minhas observações para o papel porque eu quero colocar com palavras que os pais possam entender, e eu fico pensando muito assim, no que é que eu posso colocar que não seja também desagradável pro pai ler, porque é o filho dele. Eu penso muito no que o outro, se o pai ler, se ele vai entender, se aquilo vai fazer sentido pra ele. E também a gente não pode deixar de pensar que esse relatório vai pra outras escolas. Então, se eu vou estar dando informações suficientes para a próxima professora que pegar aquela criança.*

(Mônica – professora 2º período)

*Porque isso é um documento. Então assim, você tem que ter esse cuidado com o que vai escrever porque isso vai chegar em outra escola. Como é que você vai estar relatando o seu trabalho também enquanto professora.*

(Julia – professora 1º período)

Segundo Guimarães e Oliveira (2012, p. 300), a forma de escrita dos relatórios deve ser significativa aos leitores, o que exige formação para que se desenvolva aprofundamento teórico e necessariamente se exercitem modos de registrar o que observam. Essa preocupação parece estar presente nas falas das professoras que evidenciam a dimensão de que há um

interlocutor para este relatório e buscam se adequar às expectativas e necessidades desse interlocutor.

Esses aspectos nos remetem também a reflexões acerca do conteúdo desses relatórios. Sendo assim, outro grande desafio consiste em construir um registro de avaliação capaz de narrar o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

As falas das professoras sinalizam que elas ainda percebem a avaliação mais como um momento pelo qual se apresentam os resultados das aprendizagens das crianças, uma vez que apenas duas fizeram referência às análises ou interpretações acerca dos registros de suas observações diárias no momento de escrita dos relatórios. Assim, esses instrumentos não contribuem para a proposição de intervenções intencionalmente planejadas na prática pedagógica. Entretanto, é possível perceber uma preocupação inicial por parte das docentes no que diz respeito às informações dos progressos alcançados pela criança tendo como referencial ela mesma em seu percurso e nas múltiplas experiências construídas e vivenciadas na educação infantil.

*No primeiro ano, tem os relatórios descritivos que a gente procura colocar todos os avanços das crianças. Todo avanço dela em relação a ela mesma, sem comparação com o grupo. Então assim, eu procuro registrar o que que a criança conseguiu caminhar, e a gente faz esse registro descritivo nesse sentido, de olhar a criança em relação a ela mesma. O que ela já caminhou. Então essa questão da descrição eu acho que vale pra gente rever esse ponto também, da relação entre as crianças, relação da criança com a turma. A turma como um grupo. (Fabiola – professora 1º ano)*

*Eu acho que [no relatório] a gente tinha que falar dela mesmo (da criança), como que ela está, o que que ela faz na escola, como ela está se desenvolvendo, como participa, interage. Então, se a gente fica muito preocupada com essa questão da aprendizagem dos conteúdos e dos comportamentos, talvez a gente deixe de relatar outras coisas que são significativas, entendeu? Mas isso não é por culpa do professor, entendeu? Eu acho que, em decorrência da escola, das orientações, e talvez assim, das práticas, das tendências que já vêm sendo, da forma de como é que é um relatório. Então você percebe uma necessidade de mudança na própria forma de escrever, uma mudança de olhar mesmo. Então eu acho que são coisas que você vai revendo da sua prática mesmo e de acordo com a orientação que você vai ter da escola também.*

(Julia – professora 1º período)

Para Hoffmann (1993), no momento da escrita dos relatórios, são reveladas posturas pedagógicas, o saber didático dos professores, bem como os referenciais nos quais as ações são fundamentadas. Sendo assim, segundo a autora, é compreensível a insegurança demonstrada em fazer relatórios. Soma-se a esse fator a falta de costume de o professor relatar o seu trabalho. A fala da professora Lucia expressa seu sentimento diante da tarefa de registrar a avaliação das crianças nos relatórios:

*Então nós ficamos um pouco tensas nessa questão de avaliar. Porque a gente sempre fica, não tem jeito. Porque essa questão de avaliar ela é muito séria. Porque foi o que eu falei com a Julia [professora] outro dia. Aquilo que você coloca no papel, aquilo vira um documento. Então você tem que se policiar e você tem que pensar naquilo que você vai escrever sobre determinada criança, porque é muito sério aquilo que você coloca no papel.* (Lucia – professora 1º período)

Acreditamos que as orientações repassadas pela escola, bem como as intervenções da coordenadora pedagógica tornam-se fundamentais para a construção de um registro reflexivo de modo a torná-lo um instrumento formativo. Na escola pesquisada, os relatórios são lidos pelas coordenadoras ou pela diretora, que procuram discutir com as professoras o conteúdo e as formas de estruturação dos textos. Entretanto a desconfiança por parte de algumas docentes, em relação ao debate e à construção coletiva, é apontada pela coordenadora como mais um desafio:

*Eu me lembro de uma fala de uma professora comigo no comecinho, assim, no meu primeiro ano na escola, ela falou o seguinte: - Aqui, eu vou te mandar o relatório para você olhar os erros de português. Elas achavam que eu tinha que consertar erros de português. Então esse era um outro entendimento e uma outra dificuldade.* (Sandra – coordenadora)

Nesse sentido, segundo Marques (2010), torna-se fundamental estabelecer relações de parceria e confiança na equipe, além de trabalhar a construção de novas posturas que se distanciem de concepções fortemente arraigadas ao modo de ser e estar na profissão por parte desses profissionais – fruto de seus percursos ao longo da carreira de magistério. Tal postura implica um processo de formação contínua que pode ser prejudicado quando há uma grande rotatividade de profissionais na escola, impedindo que se consolidem as convicções das docentes sobre a relevância do que fazem, dificultando o estabelecimento de laços de confiança e parceria no grupo e entre este e a equipe gestora.

Ao tratar da relação entre a produção dos relatórios com a postura pessoal do professor, uma das entrevistadas revela:

*Então você tem que estar passando essas orientações para o professor, porque talvez muitas das vezes o professor não faz porque ele também não foi orientado. E na faculdade você não tem nenhuma orientação sobre como fazer um relatório, entendeu? (Julia – professora 1º período)*

A fala da professora revela que a realização dos registros implica o incentivo e apoio a essa prática no espaço da escola. Assim, podemos afirmar que a escola, como um espaço formativo, contribui significativamente para a constituição profissional dos docentes, uma vez que a cultura pedagógica vai sendo incorporada e transformada pelos profissionais a partir de suas próprias experiências e convicções.

*Vou falar da minha experiência aqui nessa escola porque foi onde eu aprendi muita coisa pra minha formação como profissional, especialmente em relação à educação infantil, aos conhecimentos relacionados à educação infantil. Onde eu aprendi mais foi no curso de pós-graduação na universidade federal e depois aqui. Então a minha experiência aqui foi muito boa, muito em virtude do que eu aprendi. Do que eu aprendi, do que eu coloquei em prática, não eu, mas o grupo todo. É dos erros e das reflexões que fui fazendo porque aprender você vai estar sempre aprendendo. Mas aí é bom ver o que está fazendo, repensar, mudar, eu mudei demais. (Sandra – coordenadora)*

*E vim trabalhar com artes que também foi uma novidade pra mim, assim, aprendi muito com o trabalho da escola que é um trabalho diferenciado que eu também não conhecia. (Fabiola – professora 1º ano)*

*Essa experiência que eu estou vivendo aqui é diferente, é novo pra mim também. Então eu também estou me adaptando a essa forma de trabalhar. [...] Então assim, quando eu vim pra cá, o choque foi muito grande porque a gente tem que se adequar e, assim, era muito difícil porque, logo que eu entrei, eu vi que a escola tinha uma proposta de trabalho diferenciada. Então, assim, foi um período de adaptação, tá sendo ainda um período de adaptação pra mim também porque o que a gente tá acostumado, o que a gente foi educado, o que a gente estudou, não foi desse jeito. (Lucia – professora 1º período)*

Os registros, ao se fazerem presentes no espaço escolar enquanto projeto assumido pelo coletivo, favorecem a profissionalidade docente. Nesse sentido, a escola tem procurado construir uma cultura pedagógica na qual esses instrumentos se façam presentes em um

processo de formação contínua em serviço.

A partir da realização desta pesquisa, pode observar que as docentes percebem os registros como elementos do projeto pedagógico da escola que tornam visíveis suas ações, bem como os resultados alcançados pelas crianças. No entanto, a dimensão formativa desses registros, fundamentada na reflexão sobre as práticas, perspectiva atribuída pela equipe gestora, ainda não se revela como uma realidade concreta entre as docentes na instituição pesquisada.

Nesse processo, os portfólios adquirem centralidade e têm sido trabalhados de modo a qualificar o trabalho desenvolvido, constituindo-se como um instrumento que favorece não apenas a reflexão do professor sobre sua própria prática como também a comunicação e aproximação às famílias e, ainda, o envolvimento das crianças no processo de narrar as experiências vivenciadas no cotidiano da educação infantil. Desse modo, também essa prática de registro no portfólio tem sido discutida nos momentos de reunião e sendo aprimorada historicamente.

#### 5.2.1.2 Os portfólios: instrumentos para avaliar e qualificar as práticas

Ao tratarem da organização dos registros nas instituições de educação infantil, Barbosa e Horn (2008, p. 111) destacam que os portfólios, ao assumirem uma dimensão pedagógica, constituem-se como “obras em processo”, contrariando o modo pelo qual estes instrumentos são concebidos por outros profissionais, tais como artistas plásticos, arquitetos, modelos fotográficos, por exemplo, que os utilizam a fim de apresentarem os produtos de seus trabalhos.

Nesse sentido, as autoras afirmam que os materiais selecionados para comporem os portfólios devem ser “periodicamente analisados com as crianças e com os pais para que se discutam os progressos, as áreas em que se deve trabalhar para ampliar as potencialidades, os progressos, as dificuldades das crianças e a proposta de novos desafios” (BARBOSA E HORN, 2008, p. 111-112).

Shores e Grace (2001, p. 43) definem o portfólio “[...] como uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança”.

Com base nessas definições, pode-se afirmar que os portfólios, enquanto registros da prática pedagógica, possibilitam o acompanhamento dos processos, auxiliando os docentes na verificação dos avanços e dificuldades individuais ou coletivas, bem como no próprio processo de construção dos conhecimentos. Além disso, possibilitam a participação das crianças nas reflexões acerca de suas ações e tornam visíveis aos responsáveis e comunidade aquilo que se passa na escola a fim de que compreendam, colaborem e também aprendam com as experiências.

Quanto a esses aspectos, Barbosa e Horn (2008, p. 112) alertam que “[...] os portfólios não são apenas a seleção dos materiais. É preciso apreciar, analisar, interpretar, construir sentidos, planejar o futuro, criar uma narrativa afinal”. Tais ações conferem aos portfólios a dimensão de documentação pedagógica.

Na escola pesquisada, a proposta de produção dos portfólios foi feita pela direção e coordenação com o objetivo inicial de valorizar e tornar visível às famílias o trabalho desenvolvido pela escola. Tal proposta decorre da opção de organização do trabalho a partir de temas/projetos, sendo uma forma encontrada para o registro das etapas vividas na execução desses projetos.

Considerando que o registro, enquanto um instrumento para proceder à avaliação, tem como uma de suas funções a comunicação e tem como interlocutores privilegiados as famílias, os portfólios se configuraram como uma modalidade de registro mais adequada a esse propósito:

*De uma certa forma, foi boa a ideia de trabalhar com os portfólios, porque, a partir desse momento, as professoras começaram a perceber que teriam que fazer os relatórios e tirar fotos. Porque a ideia que ficava era essa, eu vou ter que tirar foto desse processo. Assim, eu vou ter que contar o que eu fiz na escola durante aquele período com as crianças. Aí mudou um pouco assim, eu vou ter que agora contar as atividades que eu realizei naquele momento. Aí eu acho que já deu um empurrão para a concepção que a avaliação não é só avaliar o aluno. Também é importante avaliar o aluno, a criança e tal, como ela está se desenvolvendo, mas é importante também você pensar no que você está realizando. (Sandra – coordenadora)*

*Com a implementação da produção dos portfólios, os pais começaram a ver o trabalho que a criança desenvolvia e isso ajudou muito eu achei. Porque a questão do brincar ainda é problemática, porque muitos pais não valorizam a brincadeira, porque prá muitos pais brincar não gera conhecimento.*

*[...]*

*Então eles acham que as crianças vêm na escola prá não fazer nada e isso automaticamente leva a pouca importância da educação infantil para a criança. Então uma coisa vai levando a outra. Então aos poucos os pais começaram a ver o que que estava acontecendo no dia a dia.*

(Sandra – coordenadora)

*Ah, eu acho que a gente mostra eles, os portfólios, faz a montagem e mostra para os pais. Prá eles terem uma ideia mesmo dos projetos que são desenvolvidos na escola, como é realmente que eles acontecem, como os filhos participaram daquelas atividades. Então eu acho assim, que ele vem complementar, prá explicar até mesmo para os pais, até visualmente mais fácil prá eles entenderem os relatórios. (Mônica – professora 1º período)*

Observa-se a ênfase dada aos portfólios enquanto instrumento que favorece a comunicação com as famílias evidenciando pouca clareza das docentes quanto às contribuições desse registro, seja para a estruturação do planejamento ou para a avaliação das práticas. Esse fato indica que a utilização dos portfólios na escola ainda aproxima-se mais de sua definição como instrumentos de apresentação dos produtos do trabalho desenvolvido.

Assumir a produção desse registro como parte do projeto da escola tem demandado, por parte da equipe gestora, intensificar as discussões acerca da produção e utilização dos portfólios enfrentando os desafios e evidenciando as possibilidades de aprimoramento das práticas desenvolvidas. Assim, os portfólios têm contribuído para fomentar na instituição debates e reflexões acerca de sua utilização também como instrumento que favorece o registro e acompanhamento da avaliação, complementar aos relatórios descritivos.

*Aí veio a proposta de fazer os portfólios. Da turma, do projeto de artes e de educação física. E foi muito bem recebido por algumas professoras, outras ficavam com medo de fazer aquilo e não entendiam muito bem a finalidade daquele registro. Eu me lembro de uma professora que falou assim prá mim: - ‘Olha, eu não quero mostrar o meu trabalho para os pais porque isso não me interessa. Eu sei do trabalho que eu faço.’ E aí assim, aí ficava nisso. (Sandra – coordenadora)*

Naquele contexto, sendo a escola um espaço no qual as professoras se formam para garantir a concretização e a continuidade do projeto, num movimento contínuo de construção de novos saberes e fazeres, o apoio da direção em parceria com a coordenação fez-se fundamental. A postura da diretora, enunciada na entrevista, revela sua participação e envolvimento na articulação do coletivo e no constante apoio às professoras, problematizando suas posturas, dando sugestões, oferecendo os recursos necessários, acompanhando o

processo de cada turma:

*Eu digo que ser diretora dá muito trabalho. Porque você precisa alimentar a escola com tudo: com incentivos, com motivações, com organização, com materiais... Mas é muito bom porque a gente sabe que a escola vai tendo a cara mesmo de quem está ali pensando, administrando, falando junto, fazendo junto. (Vânia – diretora)*

*[No que se refere à produção dos portfólios] Mas não é só falar prá fazer. É dar instrumentos. Igual a escola tem máquinas de tirar fotos, tem nos dois prédios, eu me disponho a ajudar; descarrego as fotografias no computador; ponho as máquinas prá carregar; separo as fotos em pastas no computador. Não é só falar para o professor fazer e largar prá lá e ele se vira. (Vânia – diretora)*

No que se refere às orientações para a construção desses registros, a diretora esclarece que:

*[Sobre os portfólios] O que que a gente combina de fazer? Esse registro das práticas. E é assim, elas podem fazer fotografias. Podem e devem. O portfólio que a gente tem de proposta é que assim, finalizado o período avaliativo, então, assim, seriam três ao término de cada período letivo e também é livre. Cada professor tem a liberdade para construir o seu com base no trabalho que desenvolveu. (Vânia – diretora)*

Percebe-se que a produção dos portfólios pauta-se no respeito à diversidade de formas de sistematização de experiências por parte de cada docente. As características pessoais, incluindo as experiências anteriores, pessoais e profissionais – trazem implicações às práticas do registro, o que demanda atenção aos ritmos e processos individuais.

A elaboração do portfólio pelas professoras acontece em dois momentos: num primeiro, os registros são produzidos ao longo do trabalho cotidiano a partir de critérios elaborados por cada docente; num segundo momento, esses materiais são organizados e sistematizados a partir de critérios também muito próprios a cada professora. Este é o momento no qual elas escolhem o foco a partir do qual irão proceder à seleção dos materiais, o que requer uma preocupação tanto com o conteúdo quanto com a forma de apresentação. Nesse processo, as fotografias são utilizadas como principais formas de registro, sendo realizadas por cada professora também a partir de critérios distintos:

*Então, assim, é esporádico, uma atividade daquele dia do caderno eu tiro de uma certa mesinha, no outro dia, eu tiro de outra, porque senão a gente junta muitas fotos prá gente colocar, mas assim quase todas as atividades que nós fazemos eu tenho o registro, eu faço o registro fotográfico.*

(Lucia – professora 1º período)

*Então, assim, eu acho que é o momento mesmo que chama a gente prá necessidade de estar fotografando ou não. Mas a gente repete, dependendo da atividade, ela é feita várias vezes e aí a gente tira mais de uma vez. Não é só pelo fato de ‘ah, eu tenho que registrar essa atividade porque ela tem que constar no portfólio’. Mas porque ela muda com o tempo. Então, assim, eu tiro da brincadeira mais de uma vez, porque hoje eles estão brincando dessa forma, num outro momento eles vão brincar de outra forma e aí a gente pode mostrar várias, vários acontecimentos da aula.*

(Fabíola – professora 1º ano)

Esses dois momentos de elaboração dos portfólios são fundamentais para que estes se constituam como documentação pedagógica, “[...] entendida como um processo mais amplo de sistematização e construção de memória sobre o trabalho pedagógico, sobre o processo de desenvolvimento da criança, sobre a trajetória de um grupo ou de uma escola” (MARQUES, 2010, p. 123).

As falas das professoras Marcela e Julia, citadas a seguir, revelam a preocupação delas no que se refere à intencionalidade pedagógica atribuída ao portfólio e demonstram que elas já começam a se questionar sobre a definição de critérios que devem orientar a produção dessa documentação. Para além de um instrumento no qual elas apresentam aos familiares o trabalho desenvolvido com as crianças, a elaboração dos portfólios pode se configurar como momentos pelos quais é possível narrar e avaliar o próprio trabalho:

*Porque eu acho que aquilo ali o que tem que demonstrar?Primeiro, tem que ter uma sequência, tem que ter uma coerência com o seu planejamento.*

(Marcela – professora educação física)

*O portfólio é uma coisa que eu gosto muito de fazer. Porque, assim, de todas as escolas que eu passei essa aqui é a única que tem essa proposta de tirar fotos. Talvez até tenha outras, mas, das que eu passei, é só aqui. Então, assim, eu até escrevi isso em uma das minhas reflexões, que quando foi prá montar o portfólio do primeiro período avaliativo, eu entrei em transe, porque eram tantas fotos que eu não sabia quais eu iria utilizar. O que colocar prá mostrar pros pais, porque você fica assim, “nossa, o que é que eu vou pôr, o que é que eu vou pôr?” Então, assim, enquanto eu não consegui fazer uma sequencia do que é que eu queria relatar prá mostrar para os pais, que eu achei que fosse significativo tanto prá mim quanto prá*

*eles, eu não consegui montar o portfólio. Porque é muito fácil você abrir o Power point e jogar as fotos ali, mas prá mim ele tem que ter uma sequência, sabe, ele tem que ter uma história. Eu precisei montar uma história com aquelas fotos. Então assim se não tiver uma sequência eu não acho que tem um fundamento, porque se não fica tudo solto, sabe?*

(Julia – professora 1º período)

Os portfólios são constituídos a partir de uma seleção de atividades e situações vivenciadas pelo grupo, registradas de forma visual, ao longo de um período letivo e organizadas a partir de critérios estabelecidos pelas professoras.

*[...] porque são registros, assim, de coisas que as crianças não levam prá casa, que é uma brincadeira, uma vivência, o momento de leitura de uma história. Porque aí eu vejo que o foco delas(das professoras) não é só na atividade escrita na hora de registrar, eu vejo que elas registram assim as brincadeiras, a contação de histórias. (Vânia – diretora)*

*As orientações que a gente recebe é para ir registrando os momentos interessantes, durante as aulas, prá gente ir colocando no caderno, fazendo as observações. A orientação de estar sempre registrando as atividades, então através de fotos, de vídeos, registros do trabalho da maneira que for e depois na montagem do portfólio, de estar mostrando aos pais a frequência do trabalho, de tá fundamentando isso. (Aline – professora artes)*

A produção dos portfólios, sendo incorporada ao projeto político pedagógico da escola, foi adquirindo naquele contexto diferentes sentidos e significados. Podemos observar que os depoimentos das entrevistadas acima evidenciam compreensões particulares, sentidos diversos sobre o ato de registrar, que vão se estabilizando em significados compartilhados pelo grupo. Observa-se que ambas atribuem ao portfólio a função de registrar tudo o que acontece, o que é interessante, uma vez que começam a se preocupar com os processos, e não apenas os produtos do trabalho. Entretanto, verifica-se que se trata apenas de uma seleção de materiais pelos quais o trabalho é apresentado a partir da perspectiva de cada professora, uma vez que não há clareza sobre os critérios para definirem, do registrado, o que irá compor o portfólio e por que. Nesse sentido, podemos afirmar que estes instrumentos ainda são espaços pelos quais as vozes das docentes são expressas, valorizando-se a perspectiva dos adultos em detrimento das crianças.

Ao serem questionadas sobre os critérios que utilizam para a produção dos portfólios, as professoras revelam suas formas singulares de organização:

*Eu procuro tá colocando as fotos prá eles [os responsáveis] verem quais atividades nós estamos realizando com as crianças e um pouco de descrição do projeto que a gente tá trabalhando. Então, quando eu vou mostrar esse portfólio, o meu foco é esse: é a apresentação do trabalho que está sendo realizado com as crianças. (Fabiola – professora 1º ano)*

*Eu procuro explicar o que eu fiz de maneira, assim, um pouco mais poética, mais leve e colocando as fotos. E eu gosto de colocar também os trabalhos deles. Eu gosto de escanear os trabalhos e colocar para os pais verem. Eu procuro fazer um portfólio um pouquinho mais divertido e mais simples de linguagem. Um portfólio que explique o que eu fiz, mas sem ficar falando demais. (Aline – professora artes)*

Nos enunciados acima, ressalta-se o percurso pessoal de cada professora e a maneira como as características individuais se fazem presentes na organização dos portfólios. No entanto, a perspectiva das crianças, suas escolhas, seu envolvimento e participação ficam em segundo plano configurando-se ainda como uma realidade a ser superada por toda a equipe da escola. Como vimos, atualmente, a produção dos portfólios fica sob a responsabilidade das professoras, que, em alguns casos, apresentam às crianças esse material. Mais adiante trataremos desse aspecto de um modo mais específico.

Segundo Barbosa e Horn (2008), os portfólios são também espaços onde devem ser expressas inúmeras vozes, o que significa a inclusão das crianças e de seus responsáveis nesses registros. Pode-se afirmar que os portfólios favorecem o entrecruzamento das vozes de todos os que habitam a instituição e que tecem continuamente o cotidiano da educação infantil.

Ao tratar do desenvolvimento do trabalho com os portfólios enquanto elemento do projeto pedagógico, a coordenadora também expressa seu pensamento:

*Assim como os relatórios precisam de uma evolução, os portfólios também. Eu acho que os portfólios ajudam muito os professores a pensarem no que aconteceu. Agora, inicialmente essa elaboração dos portfólios, ela ainda, assim para alguns professores ainda é a elaboração de um catálogo de atividades. (Sandra – coordenadora)*

A fala da coordenadora expressa um grande desafio enfrentado pelo coletivo da escola, qual seja o de avançar na construção de um portfólio que não se configure apenas como um catálogo de atividades, mas sobretudo como um instrumento pelo qual se torna possível narrar as experiências de adultos e crianças na educação infantil a fim de dar novos rumos à prática

cotidiana. Isso significa que não basta selecionar, agrupar e organizar os registros produzidos por adultos e crianças na instituição. A construção de um portfólio de experiências passa pela compreensão dos sentidos que esses sujeitos atribuem ao vivido, configurando-se como instrumentos pelos quais eles dizem sobre si e sobre o mundo. Nessa perspectiva, torna-se fundamental analisar, interpretar, contextualizar os materiais produzidos construindo um sentido para tais produções. Esses sentidos, ao se estabilizarem em significados compartilhados pelo grupo, favorecem a criação de novas narrativas e a ressignificação das práticas pedagógicas.

Sendo assim, a escola tem investido na produção desse instrumento como processo que vem sendo aprimorado ano a ano, à medida que a equipe se apropria do sentido, da função e do significado desse instrumento. Nesse aspecto, a diretora faz referência aos avanços obtidos: [...] *Eu acho que os portfólios a gente só tá aprimorando aqui na escola* (Vânia – diretora).

Esse aprimoramento refere-se não apenas à linguagem ou ainda, às formas de organização e ao conteúdo apresentado, mas sobretudo, à sua utilização como instrumento que favorece também a reflexão do professor sobre a sua própria prática. Tal finalidade é evidenciada pela coordenadora:

*O portfólio não deve ser um catálogo de atividades. Assim, um livro de coleção das atividades da educação infantil. Ele até serve prá isso também, mas não somente. Assim, na minha concepção, eu penso que ele é para descrever um processo. Refletir sobre como foi aquela experiência ali com as crianças. Porque eu comecei a entender que quando você elabora aquilo ali, você faz uma reflexão e isso é muito bom. Porque você pensa a respeito, você pensa nas crianças, você pensa no que deu certo e no que não deu certo, você pensa no que você profissionalmente cresceu naquilo ali.*

[...]

*Eu acho que o mais importante não é nem avaliar a criança, mas é avaliar você mesmo, a sua prática, porque isso sem dúvidas vai influenciar diretamente no desenvolvimento delas. Então é preciso avaliar também o seu processo, como é que você está trabalhando, como foram as propostas colocadas em prática. Isso vai influenciar na aprendizagem das crianças com certeza, entendeu?* (Sandra – coordenadora)

Ao ser historicamente aprimorado, o portfólio vai se constituindo como um instrumento de avaliação também para o professor.

*Porque nos três primeiros anos a gente fazia assim, revelava as fotos que iriam compor os portfólios e aí fazia as pastas. Só que a gente viu que o volume de pastas era muito grande. Não tinha nem lugar de guardar. E aí muitos professores faziam à mão, outros digitalizavam. Mas era uma descrição das atividades desenvolvidas, muito pouco, revelavam ali suas reflexões. Essa reflexão na escrita dos portfólios eu não via não. Mas essa reflexão acontece no momento em que o professor vai mostrar esse portfólio para os pais. Então eu acho que é aí que está a grande questão. Não é só o registro em si, porque no registro eu não vejo que eles trazem essa reflexão. Pode até acontecer assim, na hora em que elas estão montando, estão elaborando ali, mas assim registrado de forma escrita é muito pouco. Então é preciso olhar os portfólios para identificar se há essa reflexão porque eu acho que esse é o grande objetivo da avaliação, de você refletir sobre o que você fez, o que você pensou, porque senão ele se torna mais um registro burocrático mesmo. (Sandra – coordenadora)*

Segundo a diretora, os portfólios, agora digitalizados, são mais eficientes porque ela percebe que, neles, a questão da escrita flui mais. Atualmente, algumas professoras já começam a colocar descrições mais detalhadas das atividades, falas das crianças, reflexões. Ela disse que, na sua opinião, os portfólios retratam mais a prática cotidiana.

A incorporação dos registros à prática cotidiana e ao projeto da escola implica um processo contínuo de reflexão sobre eles. Segundo a coordenadora, torna-se importante discutir com os professores a necessidade de que o registro possibilite a autoavaliação do trabalho e o acompanhamento do processo de desenvolvimento da criança, uma vez que não basta registrar por registrar.

*Porque quando você não coloca nada no papel, a memória esquece, e como é que você vai comparar uma coisa com a outra? Como é que você vai lembrar? Como é que você vai refletir? Até dá, mas, assim, não vai desencadeando as coisas, você reflete agora, mas depois esquece.*

[...]

*Eu penso que esse processo de reflexão do professor, ele tem que acontecer, porque senão nada tem sentido. Não tem sentido nada. Não tem sentido relatório, portfólio, nada. Porque eu entendo que a reflexão deve fazer parte do próprio processo. Então você não pensar na avaliação enquanto um momento de reflexão, não tem sentido a sua prática profissional, porque é como se você fizesse um trabalho de fábrica. Você vai dando trabalhos, você vai fazendo coisas, mas não está nem aí, assim, se está dando certo ou não, porque o seu objetivo passa a ser produzir. Você vai só produzindo coisas, mas você não sabe o que está sendo feito delas. (Sandra – coordenadora)*

Essa forma de conceber o registro como um instrumento de reflexão sobre a prática reforça o caráter formativo que eles podem adquirir no contexto da educação infantil.

Entretanto essa perspectiva parece ainda muito circunscrita à equipe gestora, havendo um longo caminho a ser percorrido com as docentes, o que evidencia a distância entre as concepções e a concretização das práticas. No campo das práticas, as concepções requerem tempo e condições favoráveis para se estabilizarem em novos significados para o grupo de praticantes.

São essas perspectivas de reflexão e avaliação que garantem aos registros o caráter de documento pedagógico. Isso significa que não se trata de apenas contar o que aconteceu e se passou naquele determinado dia.

O portfólio parece contribuir para a construção de um hábito de registro, de uma postura observativa por parte do educador, uma vez que requer a produção de registros em processo, sob o risco de chegar ao final do período letivo sem materiais para sua elaboração. Dessa forma, o compromisso assumido pelas professoras e pela direção/coordenação tem buscado mobilizar o grupo no sentido de observar e escutar as crianças e, ainda, observar as próprias práticas pedagógicas no processo de seleção das experiências mais significativas que irão integrar o portfólio.

*Eu gosto de fazer o portfólio porque eu percebo nele a possibilidade que ele tem de assumir um caráter crítico no sentido de que quando eu estou fazendo eu percebo, o que que a gente fez, porque você vai lembrando das situações e vendo, errei aqui, deu certo aqui, etc. e tal.*

(Aline – professora artes)

A elaboração dos portfólios é concebida pelos gestores e professores como um grande avanço, especialmente no que se refere às formas de avaliar, uma vez que estas pouco informavam às famílias sobre o trabalho desenvolvido na instituição e não serviam de instrumento de apoio ao trabalho pedagógico docente. Entretanto, ao longo do percurso de incorporação dos portfólios às práticas docentes, bem como ao projeto pedagógico da escola, as reflexões coletivas sobre a produção e finalidades desse material vêm apontando novas necessidades e aspectos a serem repensados.

Um desses aspectos refere-se às formas de utilização e compartilhamento desse registro entre o corpo docente da instituição, bem como com as crianças. As professoras, embora reconheçam a importância e necessidade de concretização destas ações, afirmam que elas ainda se fazem minimamente presentes na instituição.

*A gente não compartilha. Geralmente não, fica só feito para os pais verem e depois fica arquivado na escola. A gente não tem esse hábito de uma passar prá outra ver, prá assistir. O que a gente faz às vezes é mostrar para as crianças. Aí põe o telão aqui na sala e mostra o portfólio prá elas.*

(Mônica – professora 2º período)

Outro desafio a ser enfrentado refere-se ao aprimoramento das formas de registro de modo a contemplar, de maneira mais efetiva, o acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança. Tal aprimoramento implica uma crescente ampliação da intencionalidade desses registros para que se configurem efetivamente como documentação pedagógica com vistas a qualificar as práticas na instituição.

Aos poucos, outros registros têm sido incorporados às práticas pedagógicas na escola. Um desses registros consiste na produção de uma “sanfona do grafismo”, que, nas turmas de educação infantil, é constituída por uma amostra dos desenhos das crianças, realizados mensalmente. Esse registro tem por objetivo uma apreciação processual do desenvolvimento do desenho infantil, entretanto não há, por parte das professoras, consultas a esses desenhos ao longo do processo de aprendizagem das crianças a fim de perceber seus avanços.

Nas turmas do primeiro ano, os desenhos são substituídos por um conjunto de palavras ditadas pelas professoras a cada mês e são denominados de “portfólios individuais”.

*Mas, no primeiro ano, além do relatório descritivo, a gente tem também o registro no portfólio da criança, que é o ditado de palavras. A gente escolhe palavras, a princípio de sílabas simples, e todo mês a gente faz esse ditado com as crianças. (Fabíola – professora 1º ano)*

A professora revela que mudou seu olhar para esses registros a partir da formação oferecida no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa, parceria entre os governos federal e municipal com foco na formação de professores alfabetizadores:

*A partir do curso, eu comecei a ver esse portfólio de uma forma mais significativa prá mim. Porque antes eu fazia o portfólio, entendia que era uma forma de registro do caminhar da criança também, mas depois do pacto eu comecei a ver o portfólio de uma forma mais significativa. [...] Porque antes a gente olhava o portfólio e via, houve uma mudança ou não, não houve mudança. Mas não era tão detalhadamente quanto você reparar: ‘oh, esse é silábico, esse é silábico-alfabético’. Tanto que a partir do momento que eu comecei a fazer essa análise do portfólio, é... o trabalho ficou mais direcionado, digamos assim. Eu via pelo portfólio que algumas crianças eu teria que atingir de outra forma. (Fabíola – professora 1º ano)*

Observa-se na fala da professora a valorização que ela dá a esse registro, considerando que, através dele, é possível avaliar não apenas as crianças como também sua atuação profissional. A reflexão se faz presente no momento de análise dos registros produzidos pelas crianças. É importante destacar que, dentre as entrevistadas, apenas essa professora fez referência à consulta ao portfólio a fim de redimensionar seu planejamento. Nesse caso, a referência enfatiza uma dimensão mais palpável do desenvolvimento das crianças – a evolução de sua escrita –, na qual parece mais fácil ou evidente apreender esse processo.

Outro registro que tem sido incorporado às práticas com vistas a acompanhar o processo de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança refere-se à utilização, por parte das professoras, de um caderno de campo no qual registram não apenas dados objetivos referentes aos avanços, dificuldades e conquistas das crianças, mas também suas interpretações acerca do trabalho desenvolvido.

Finalmente, cumpre destacar outro grande desafio, que diz respeito à participação das famílias na instituição, que se mostra ainda bastante tímida e exige ações por parte da escola de modo a alcançar maior aproximação do projeto pedagógico. Para lidar com esse desafio, a escola tem proposto ações que visam a uma maior integração entre a escola e as famílias. Tais ações referem-se a um projeto de visitação de um boneco de pano à casa das crianças e ao registro dessas visitas pelos familiares em um caderno, descrevendo as vivências nas famílias, e, ainda, ao empréstimo de livros e de uma “maleta viajante” contendo diversos portadores de texto e jogos. Ambos os materiais são emprestados semanalmente às crianças.

Figura 22: Caderno de registros  
(Vivências do boneco nas famílias)



Figura 23: Boneco da turma



Figura 24: Maleta viajante



Fonte: arquivos da pesquisadora

Ao longo de realização da pesquisa, percebi que essas ações têm sido muito bem recebida pelos familiares. Sendo assim, considerei relevante conversar com os responsáveis pelas crianças a fim de perceber os significados que eles atribuem aos registros realizados ou propostos pela escola. Acredito que esses significados nos ajudam a repensar a finalidade dos registros, possibilitando o aprimoramento das práticas. A seguir, descrevo como foram os encontros com os familiares das crianças, apontando as contribuições que esses sujeitos podem acrescentar ao trabalho pedagógico desenvolvido na/pela instituição.

### **5.2.2 Os encontros com as famílias**

Conforme esclarecido anteriormente, a participação das famílias na instituição mostrase ainda bastante tímida. Além disso, ao longo de minha trajetória profissional, pude perceber que a participação desses sujeitos nos contextos nos quais atuei se mantinha restrita aos momentos de entrega dos trabalhos produzidos pelas crianças durante um período letivo.

Assim, ao longo de minha atuação como professora e, agora, como pesquisadora nas reuniões promovidas pela escola, me via pensando em como os responsáveis poderiam participar mais ativamente do processo de acompanhamento e avaliação das práticas e do desenvolvimento infantil, uma vez que, nesses encontros, o número de responsáveis presentes era bastante reduzido e suas manifestações perante o grupo, quase inexistentes. Quais contribuições eles teriam a oferecer? O que eles pensavam sobre o trabalho desenvolvido pela escola? Como motivar a participação desses sujeitos? Pensando sobre essas questões, percebi que seria necessária uma interlocução com esses responsáveis a fim de compreender quais significados produziam para os registros realizados pelas crianças e professores na escola.

Além disso, o fato de tanto a equipe gestora quanto as professoras terem apontado como um dos aspectos mais importantes dos registros o fato de eles possibilitarem aos responsáveis a chance de conhecer o trabalho realizado com as crianças na escola, considerei importante para a pesquisa compreender qual sentido esses sujeitos atribuíam a essa iniciativa.

Os encontros com os responsáveis foram agendados previamente durante as reuniões das quais participei e aconteceram na própria escola. Dois deles foram realizados aos sábados, enquanto outro ocorreu em um dia de semana, todos no turno da manhã.

Os encontros realizados aos sábados reuniram dois grupos diferenciados: um composto por seis responsáveis pelas crianças das duas turmas de primeiro período participantes da pesquisa e outro composto três familiares responsáveis pelas crianças da turma de segundo período. O encontro com os responsáveis pelas crianças da turma de primeiro ano foi agendado para um dia de semana e contou com a presença de apenas duas mães. A seguir, apresento um pouco mais as características de cada um dos três grupos envolvidos na pesquisa. Para me referir a esses sujeitos, usarei a letra S seguida de um algarismo, e, para identificar o grupo ao qual o referido sujeito pertence, usarei a letra G seguida dos números 1, 2 ou 3.

GRUPO 1 – É composto por seis responsáveis (quatro mães, uma tia e uma avó). Desse total, três responsáveis costumam participar sempre das reuniões promovidas pela escola, e as outras três participavam pela primeira vez. Estas justificaram suas ausências devido a horários que coincidem com o trabalho, por motivos de saúde e, ainda, por contar com a presença de outra responsável pela criança nesses encontros.

GRUPO 2 – É composto por três familiares (duas mães e uma avó). Nesse grupo, apenas uma das mães tem o costume de frequentar as reuniões promovidas pela escola. A outra mãe afirmou que comparece sempre que possível, pois, devido à sua ocupação no serviço, seus horários são sempre corridos. Essa justificativa também foi dada pela avó ao revelar que ainda não teve a oportunidade de participar de nenhuma reunião devido ao seu horário de trabalho.

GRUPO 3 – É composto por apenas duas mães. Uma delas disse que procura participar das reuniões, mas, por problemas pessoais, às vezes fica impossibilitada de estar presente nesses momentos. A outra mãe revelou que foram poucas as reuniões de que participou devido aos horários de trabalho dela e de seu esposo.

Os encontros ocorridos com cada um desses três grupos seguiram a mesma estrutura. Inicialmente, eu me apresentei e falei um pouco sobre a pesquisa que estava desenvolvendo e sobre meu objetivo com aquela conversa. Esclareci que a participação na pesquisa era voluntária e desejei que todas se sentissem à vontade para aderir ou não à proposta. Fiquei bastante satisfeita, pois em todos os grupos as participantes não apenas aceitaram o convite como demonstraram bastante interesse pela pesquisa e pelo tema pesquisado. Aproveitei esse

momento inicial para apresentar-lhes o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice D) e solicitei que, ao final, elas pudessem assinar. Além disso, pedi autorização para realizar a gravação da conversa em áudio para que, posteriormente, eu pudesse transcrever suas falas.

Diante da concordância de todas, informei que nosso encontro tratava-se de uma conversa e que, portanto, elas poderiam estar livres para conversarem inclusive entre si sobre as questões propostas.

Após esses informes iniciais, apresentei a bolsista que me acompanhava e falei um pouco também sobre minha trajetória na educação infantil e sobre minha relação com a escola. Em seguida, solicitei a elas que também se apresentassem e falassem um pouco sobre si mesmas, se já se conheciam de algum lugar, se tinham o costume de frequentar as reuniões promovidas pela escola, o que achavam desses momentos, etc. Percebi que, assim como nas entrevistas individuais, esse momento inicial contribuiu significativamente para instaurar um clima de diálogo e interação entre as participantes.

#### 5.2.2.1 Percepções e contribuições das famílias acerca dos registros na escola

Conforme explicitado, a escola tem se dedicado a consolidar mudanças nas práticas pedagógicas a fim de qualificar o trabalho que vem sendo desenvolvido ao longo dos anos. Nesse sentido, as famílias parecem perceber as especificidades do trabalho realizado pela instituição e revelam aprovar o projeto pedagógico, reconhecendo as diferenças que, segundo elas, marcam o ensino atualmente.

*E eu gosto do jeito que esse colégio ensina, entendeu, ele – meu filho – adora. A única coisa que eu acho, assim, é que os meus outros meninos tinham muito dever pra casa quando estudavam. Tinha um caderninho que era o caderninho das atividades, e aqui não tem. E elas [as professoras] já explicaram, porque é mais esse jeito, como é que é? É lúdico que fala? É diferente. (S1 – G2)*

Dentre os projetos realizados com as crianças, dois deles, de modo mais específico, foram pensados com a finalidade de aproximar a cultura da escola das famílias, a fim de estabelecer parcerias e compartilhar o trabalho. Tais projetos, mencionados anteriormente, referem-se à “maleta viajante” e, ainda, à visita dos bonecos às casas das crianças. Esses

projetos são desenvolvidos por todas as turmas da escola e acolhidos pelos responsáveis.

Em entrevista, uma das presentes revelou que levar pra casa esses materiais “[...] *é levar também um pouco da escola*” (S3 – G1).

A valorização que as responsáveis atribuem a esses projetos fica evidente em suas falas, ao relatarem como esses materiais são recebidos em suas famílias.

*Eu gosto muito também da “mala de leitura” que ele leva prá casa. Ele[o filho] gosta que lê com ele.* (S1 – G2)

*Lá em casa, às vezes, é eu que leio ou então a mãe dele. Eu acho que esse trabalho é também um meio de entrosamento da criança com a mãe.*

(S2 – G2)

*Ah, isso aí é uma festa. Na chegada da boneca, eu comprei salgadinho, comprei guaraná e chamei todo mundo, todo mundo lá em casa, e aí demos um viva porque chegou a Jéssica [boneca].* (S6 – G1)

*Lá em casa foi o Mateus [boneco]. Então, assim, eles brincam, levam e ainda têm a responsabilidade de tá ali cuidando. Ô Jesus, esse boneco foi o que mais deu trabalho. Mas é muito gostoso. É legal, e você vê o entusiasmo deles em aprender, escolhendo as coisas prá colocar [no boneco].* (S3 – G2)

Segundo a diretora, “[...] *o objetivo do trabalho com os bonecos, por exemplo, foi aproximar as famílias das vivências de faz de conta realizadas pelas crianças na escola*”. Tal objetivo parece ser alcançado, considerando a avaliação que as famílias fazem acerca da concretização desse trabalho.

*Eu achei interessante aquele trabalho que eles levam prá fazer aqueles bonequinhos, de montar, a cada semana. Eu achei muito interessante aquilo.*

(S2 – G2)

*E foi muito bom, porque a gente mesmo voltou a ser criança, vocês sabiam disso? É impressionante. Foi muito bom.* (S5 – G1)

As falas das responsáveis entrevistadas evidenciam suas percepções acerca do trabalho realizado pela escola. Observa-se que há, por parte delas, grande envolvimento e participação nas propostas feitas pela escola, acolhendo os projetos de trabalho. Além disso, ressaltam a importância da abertura dada pela instituição para que participem mais ativamente de seu

projeto pedagógico e percebem a importância do fortalecimento do elo entre escola e família, valorizando as estratégias utilizadas pela instituição a fim de aproximar esses dois universos culturais. Ao registrarem as vivências dos bonecos em suas casas, as crianças levam também, para a escola, um pouco de suas famílias.

Através do envolvimento nesses projetos, os responsáveis vão sendo introduzidos na cultura lúdica que a escola pretende valorizar, aproximando-se das experiências vivenciadas na instituição.

A participação das famílias no acompanhamento do trabalho desenvolvido pela escola, bem como no acompanhamento do desenvolvimento das crianças é considerada relevante pelas responsáveis entrevistadas.

*É aquilo, o interesse é nosso, então, se a escola dá essa abertura prá nós, dá essa oportunidade prá gente tá presente, dar a opinião, concordar e discordar, é obrigação nossa participar, eu acho. (S4 – G1)*

Nesse sentido, os portfólios têm sido utilizados como instrumentos privilegiados no projeto de tornar visível as práticas, bem como as experiências vivenciadas por adultos e crianças no cotidiano da instituição.

A apresentação desses portfólios aos responsáveis é feita nas reuniões promovidas pela escola sempre ao final dos três períodos letivos, totalizando três encontros ao longo do ano. Segundo a diretora, é preciso investir mais na participação e envolvimento dos pais nesses momentos, uma vez que ainda são poucos os responsáveis que comparecem.

No que se refere a essas reuniões, historicamente também foram percebidas mudanças considerando que, de acordo com a coordenadora, em tempos passados, esses encontros tinham como principal foco transmitir aos responsáveis apenas avisos e normas da escola.

Atualmente, essas reuniões encontram-se estruturadas no seguinte formato: num primeiro momento, que denominei “introdução”, a equipe gestora, composta pela diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica, recebe os pais com uma mensagem de boas-vindas, ou breve reflexão, e profere alguns informes ou avisos. Num segundo momento, de apresentação, exibem-se os portfólios produzidos por cada uma das três professoras da turma (referência, artes e educação física). E, finalmente, num terceiro momento, de apreciação, são entregues os relatórios descritivos individuais para que sejam lidos e assinados, bem como as produções das crianças feitas nos cadernos e nas folhas agrupadas em blocos de atividades.

Essas atividades, documentadas ao longo de um período letivo, são entregues aos responsáveis nas reuniões, tendo como objetivo, assim como os portfólios, tornar acessível o trabalho desenvolvido. Trata-se também de uma forma de comunicar às famílias o projeto da escola a fim de que compreendam os principais aspectos nos quais o projeto pedagógico se fundamenta.

Quanto aos materiais apresentados nas reuniões, uma das responsáveis aponta que os percebe como complementares.

*Aquela ficha [relatório] que fala de cada criança. É muito bom porque a gente tá sabendo como é que tá o andamento deles [das crianças], se ele tá participando, se ele tá tímido, o que que está acontecendo. Eu gosto muito daquele relatório. Eu acho válido. É muito válido. Eu acho que todos esses materiais mostrados na reunião têm a sua importância, tá tudo englobado. Eu acho que um tá puxando o outro. (S1 – G2)*

Nos momentos de apresentação dos portfólios, as professoras mostram as fotografias, narram e descrevem as atividades realizadas ao longo do período letivo. Os responsáveis permanecem atentos às fotos que vão sendo exibidas e sorriem ao apreciar as imagens.

Esses momentos de apresentação possibilitam aos responsáveis refletirem e avaliarem o trabalho desenvolvido pela escola, bem como as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. Em uma das reuniões das quais participei, ficou evidente esse fato. A professora, ao relatar o trabalho desenvolvido, chama a atenção dos participantes para as releituras de algumas obras de arte feitas pelas crianças. Ela ressalta a riqueza de detalhes e formas presentes nas produções das crianças, e um dos responsáveis, ao ver os desenhos, questiona: “[...] *Eles que fizeram?*”, referindo-se às crianças. A professora afirma que sim, e ele acrescenta: “[...] *Nossa, eles estão desenhando bem, colorindo bem*”.

Em outro momento, a professora falou sobre o trabalho desenvolvido com foco nas brincadeiras atuais e de antigamente, e um dos responsáveis apontou que o resgate dessas brincadeiras nas escolas é muito importante considerando que, hoje em dia, as crianças têm poucas oportunidades de vivenciarem esses momentos. “*Isso é muito legal*”, afirma.

Ao narrar as experiências registradas, as professoras se recordam das situações vivenciadas, ressaltando os aspectos que consideram relevantes e apontando avanços e dificuldades da turma. Elas expõem, ainda, os interesses das crianças e as características do grupo. Nesses momentos, é possível perceber nos gestos, falas e olhares das professoras a

satisfação que sentem ao apresentar o trabalho que desenvolvem.

Em que pese essa alteração no formato das reuniões, e ainda que as famílias se apresentem bastante participativas, acolhendo os projetos propostos pela escola, um grande desafio enfrentado refere-se à dificuldade em adaptar os horários dessas reuniões às necessidades das famílias, uma vez que, seja durante a semana ou aos sábados, o número de participantes nos encontros permanece reduzido. Sendo assim, há por parte da equipe da escola, especialmente das professoras, certa frustração diante desse fato, embora reconheçam as dificuldades enfrentadas pelos pais para comparecerem às reuniões na escola, como a necessidade de trabalhar, por exemplo.

Em conversa com as responsáveis pelas crianças, ficaram evidentes as dificuldades enfrentadas para comparecerem aos encontros promovidos pela escola. Das onze entrevistadas, apenas quatro disseram que participam frequentemente das reuniões. Quanto a esse aspecto, uma das entrevistadas revela que, mesmo impossibilitada de comparecer, interessa-se em saber o que foi tratado nesses encontros.

*Geralmente, assim, quando eu não posso vir à reunião, eu arrumo tempo durante a semana e aí eu sento aqui e peço para a professora me passar, mesmo de forma resumida, as partes mais importantes, entendeu? E geralmente ela me passa tudo.*

[...]

*A gente todo dia pode vir aqui [na escola] e falar assim: “deixa eu ver aquele livro (relatório) para eu ver como que tá o meu filho, por exemplo, eu não vim na reunião, eu não pude vir”. Então a gente pode vir aqui, ler, ver o que que acontece, como que tá acontecendo ali, o que que tá havendo na escola. (S2 – G1)*

Adotar outras formas de registro, sobretudo os portfólios, como forma de comunicação representou a abertura de um canal entre escola e famílias com vistas à aproximação entre os universos culturais de professores e pais, de escola e comunidade. Além disso, como vimos anteriormente, há, por parte das professoras, crescente interesse em informar às famílias, numa linguagem mais adequada aos interlocutores, os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Sobre esse momento de apresentação dos portfólios, as responsáveis entrevistadas revelam que são momentos importantes nos quais elas podem observar o trabalho da professora, bem como aquilo que as crianças fazem na escola:

*Nos portfólios, a gente vê as fotos das crianças, a gente vê que eles estão ali interagindo e a gente tem a possibilidade de estar perguntando a professora sobre os meninos, sobre os nossos filhos, e elas sempre esclarecem.*

(S1 – G1)

*Ah, eu acho muito válido esse portfólio, porque a gente tá vendo ali. Igual a professora fala que tá fazendo isso, tá fazendo aquilo. E aquilo realmente tá ali, ó, realmente tá fazendo, eles estão participando. Vê o trabalho da professora, vê como é que ele interage com os amiguinhos. Eu acho muito bom.* (S1 – G2)

*Eu gosto muito de participar das reuniões porque elas [as professoras] expõem tudo o que a criança faz prá gente. A gente participa, a gente vê o que os nossos filhos fazem naquele livro [portfólio] que registra tudo e que as tias vão contando, através das coisas que a gente vê elas [as crianças] levando prá casa.* (S1 – G3)

Quanto ao compartilhamento e à apreciação dos registros produzidos pelas crianças, bem como do trabalho realizado pela escola, as responsáveis participantes do grupo 1 revelam que é possível perceber, através deles, os progressos das crianças. Entretanto o longo período no qual esses registros permanecem na escola dificulta o acompanhamento desse processo.

*A gente não vê com frequência, eles vão fazendo e vai acumulando, então talvez seja essa a dificuldade que a gente tem. Ah, eles não fazem trabalhinhos na escola. [...] A gente consegue ver que eles estão aprendendo, a gente consegue ver isso, mas a gente demora a ver, entendeu?* (S1 – G1)

*A gente escuta eles falarem sobre as atividades em casa, mas a gente não vê. Aí junta tudo prá gente ver. Eu acho muito tempo, entendeu, prá gente ver o que que eles estão fazendo.* (S3 – G1)

*É porque acumula, né? Eles fizeram atividades na semana inteira, mas a gente não teve isso essa semana [não viu as atividades]. O que que eles fizeram? Aí junta mais uma semana, e a gente fica sem saber o que eles fizeram.* (S4 – G1)

Os depoimentos evidenciam que os registros acabam não cumprindo, para as famílias, sua função de acompanhamento dos processos vividos pelas crianças, uma vez que a

periodicidade com que esses são apresentados aos responsáveis não favorece tal acompanhamento. Observa-se que as entrevistadas percebem isso muito claramente, o que mostra que estão atentas e participativas no processo e têm o desejo de participar ainda mais, a despeito dos limites que encontram em função de suas atividades profissionais e questões pessoais.

No que se refere à valorização das produções das crianças, realizadas no caderno ou em folhas avulsas, percebe-se que há, por parte de algumas famílias, a preocupação e o cuidado em arquivar esses registros em suas casas. Cinco das entrevistadas apontaram que guardam esses registros e reconhecem que eles são importantes para a formação das crianças, a fim de que percebam seus avanços, recordem e revivam suas trajetórias. Assim, esses registros tornam-se, para as famílias, instrumentos que documentam as experiências vivenciadas pelas crianças na escola.

*Eu acho que tem que ser guardado, eu tenho os dos meus filhos guardados. Porque eu tenho a minha filha de treze anos, então, a primeira vez que o irmão dela levou prá casa um trabalhinho, ela olhou e falou assim: “Ih, você só rabisca”. Foi aí que eu abri uma caixa com os trabalhos dela e mostrei e falei assim: “Olha aqui o seu primeiro trabalhinho, quando você começou. Você lembra o que significa cada um, cada coisa dessa aqui? Então, foi assim que você começou. Ele tá começando o dele e você começou assim também, entendeu?” (S4 – G1)*

*Eu guardo tudo. Do meu menino mais velho, até pouco tempo eu tinha. Depois, ele mesmo falou que eu podia jogar fora. Eu penso assim, “ah, eu vou guardar, de repente se ele quiser um dia mostrar para um filho, ou ele quando estiver maior”. Igual ao outro, falou que não precisava guardar. Ah, então pode jogar fora, se você não quer que guarda, você pode jogar fora. Era desde o maternal. Então, era uma papelada danada. O meu marido tem o bilhetinho do dia dos pais, de todos, guardados na gaveta dele, que eles faziam com a própria letrinha. Eu tenho das mães. Eu guardo, sabe? Eu tenho mania de guardar prá mostrar prá eles mais tarde. Outro dia, eu mostrei para o mais velho uma lembrança do dia das mães que ele me deu. E ele falou assim: “Nossa, foi eu que fiz isso?”. E eu falei: “É, foi você mesmo”. (S1 – G2)*

*Eu acho importante guardar porque ela leva, assim, com tanto prazer, com tanto carinho, porque é o que ela fez. E ela tá começando agora, então eu procuro guardar porque essa época, essa fase aqui vai passar. Ela vai pro grupo [outra escola], ela vai ir crescendo. Então, eu tento, assim, por exemplo, ela vai crescendo, mas eu quero mostrar prá ela o que que ela fez na escola, as primeiras coisas que foi importante tanto prá ela quanto prá mim. Então eu vou guardar prá ela ver que foi importante não só prá mim, mas prá ela também. É por isso que eu guardo. (S1 – G3)*

As falas revelam que os registros, para além de sua utilização no contexto escolar, tornam-se, para adultos e crianças, instrumentos de memória através dos quais é possível ressignificar as experiências vividas, formando, assim, suas subjetividades.

Tais instrumentos, ao promover o intercâmbio de experiências entre os sujeitos de faixas etárias diversas, como no caso dos irmãos, ou, ainda, entre gerações, adquirem um caráter humanizador, favorecendo a releitura do vivido com outros olhares. Desse modo, os registros marcam a história de um grupo social e de uma época, permitindo que essa história seja lida e ressignificada em outros tempos e espaços.

É importante ressaltar também a sensibilidade dos responsáveis em relação à valorização que as crianças dão às suas produções, revelando que podemos aprender com elas a registrar a nossa história, bem como guardar nossas memórias. Essa percepção evidencia a dimensão histórica do registro que parece adquirir, para as entrevistadas, um *status* patrimonial, uma vez que se tornam documentos que se expandem para além do tempo vivido.

Até aqui, busquei apresentar como os registros podem se configurar como instrumentos do trabalho docente que documentam as práticas e possibilitam a ressignificação das experiências vivenciadas por adultos e crianças na instituição de educação infantil. Além disso, foi possível perceber como esses registros podem contribuir para estreitar os laços entre a família e a escola, oportunizando uma relação de parceria entre ambas. Para além dessa aproximação, destaca-se ainda a dimensão formativa dos registros ao se configurarem também como instrumentos de memória para adultos e crianças. Compreender os significados que as famílias atribuem a esses registros foi importante para perceber outras finalidades dos registros realizados na escola, que, além de contribuir para subsidiar a avaliação e qualificação das práticas, tornam-se instrumentos que documentam a história das crianças e das famílias na e com a instituição.

Nesse sentido, ao longo da realização da pesquisa, foi possível perceber que, além da equipe da escola e dos familiares, também as crianças poderiam ter muito a dizer sobre as atividades que realizam na instituição, bem como sobre os registros que as professoras realizam sobre elas, em especial os portfólios. Sendo assim, optei por conduzir meu olhar também pela perspectiva das crianças, fato que implica o reconhecimento delas como Outro que nos desestabiliza e nos altera, inaugurando possibilidades inéditas de atribuirmos sentido ao mundo.

### 5.2.3 Os encontros com as crianças

Dentre os encontros realizados com os sujeitos desta investigação, o mais desafiador deles foi o de estar com as crianças. Isso porque, embora eu já tivesse contato com elas no próprio contexto escolar ou em outras instâncias da vida social, olhá-las como interlocutoras da pesquisa alterava significativamente minha relação com elas. Colocar-me em diálogo com as crianças a partir das demandas da pesquisa inicialmente causou-me grande apreensão. Por alguns momentos, me vi insegura diante delas e das surpresas dos encontros.

A relação de alteridade experimentada agora não como professora, mas a partir da instauração da pesquisa, era para mim uma grande novidade, ou, nas palavras de Pereira, (2012, p. 72), “[...] um tipo singular de acontecimento”. Estar com as crianças não mais como professora, mas como pesquisadora, olhá-las como interlocutoras a partir das questões e exigências que constituem a pesquisa e, sobretudo, experimentar o exercício de tentar ver o mundo pelos olhos infantis se configurou para mim um grande aprendizado.

Inicialmente, foi preciso definir quem seriam as crianças que constituiriam o grupo de interlocutoras. Assim, diante do desejo de acompanhar a produção dos significados ao longo dos diferentes períodos de escolarização, decidi conversar com grupos que representassem cada um desses períodos. Desse modo, foram minhas interlocutoras nessa pesquisa crianças que frequentavam duas turmas de primeiro período da educação infantil, uma turma de segundo período e uma turma de primeiro ano do ensino fundamental.

Além disso, foi necessário refletir bastante sobre como me aproximaria dessas crianças, como me faria entender por elas, em qual contexto desenvolveria meu trabalho e, ainda, o que seria possível nesse contexto. Para definir todas essas questões, a realização do estudo exploratório, bem como as sugestões e orientações recebidas no exame de qualificação foram fundamentais.

Os encontros com cada uma das quatro turmas participantes da pesquisa aconteceram no próprio contexto da escola em dois momentos integrados à rotina.

Em um primeiro momento, procurei observar como se dava a relação das crianças com as suas atividades individuais, aquelas que eram produzidas por elas e, depois, organizadas pela professora em um envelope para ser entregue aos familiares. Para isso, foi preciso solicitar autorização não apenas das professoras responsáveis pelas turmas participantes da pesquisa como também das crianças. A autorização dos responsáveis para a participação das

crianças em pesquisas e trabalhos acadêmicos é solicitada pela própria escola no momento de matrícula das crianças na instituição.

Após esclarecer para as professoras os objetivos e encaminhamentos planejados para as observações e combinar com elas o melhor dia para que eu pudesse estar com as crianças de cada uma das turmas, fui para a escola cheia de expectativas.

Sabendo da necessidade de negociar, também, com as próprias crianças a participação delas na pesquisa, busquei essa negociação logo no início dos encontros. Para isso, me apresentei e contei um pouco de minha história. Disse que eu também era professora e que também trabalhava com crianças pequenas em outra escola. Muitas, por já estarem acostumadas com minha presença na instituição, disseram que sabiam que eu trabalhava no outro prédio. Expliquei-lhes que meu local de trabalho era outro e que eu estava ali para passar algumas horas com elas observando as atividades que realizam na escola. Em uma das turmas, uma das crianças disse, então, que eu estava ali para fazer com elas o que eu faço na escola na qual trabalho. Aproveitei esse momento para esclarecer que se tratava justamente do contrário, ou seja, que eu estava ali para aprender com elas coisas interessantes para serem feitas com as crianças da escola em que atuo. Na oportunidade, conversei com as crianças sobre a pesquisa e sobre o meu desejo de observá-las e ouvi-las.

A bolsista que me acompanhava também se apresentou, e solicitei a autorização das crianças para filmá-las ao longo de suas atividades diárias de forma que eu não corresse o risco de esquecer tudo aquilo que fizeram. Notei que elas não se importaram com a presença da filmadora, talvez porque já estivessem acostumadas com a utilização constante da máquina fotográfica pelas professoras.

Combinamos que, numa outra oportunidade, assistiríamos a essas filmagens juntos. Penso que essa seria uma boa forma de dar o retorno da pesquisa para as crianças, por isso pretendo futuramente editar os filmes que foram feitos e compartilhar com elas esses registros.

Depois dessa conversa inicial, encontrei um local na sala para que eu pudesse me acomodar e fiquei observando o desenvolvimento das atividades e realizando minhas anotações. Quanto às observações referentes à relação das crianças com as atividades que produziram ao longo do segundo período letivo, estas se efetivaram em todas as turmas após o momento da merenda. Isso porque aproveitei o momento em que as crianças se dirigiram ao refeitório para organizar os envelopes contendo suas atividades em lugares estratégicos das

salas a fim de que elas pudessem acessá-los logo que retornassem.

Ressalto que a reação das crianças de cada uma das turmas ao encontrarem os envelopes foi diferenciada. Ao rever as filmagens, foi possível notar como cada grupo de crianças foi se aproximando dos trabalhos de uma maneira bastante peculiar. A seguir, busco descrever como essa aproximação se efetivou em cada um desses grupos, analisando a relação das crianças com as suas produções. No primeiro ano, esse momento de apreciação das atividades foi substituído pela observação da apreciação dos portfólios individuais pelas crianças.

TURMA 1 (Primeiro período): As atividades foram dispostas sobre uma mesa que não estava sendo ocupada por nenhuma criança, localizada ao fundo da sala, próxima às estantes e baús de brinquedos. Ao retornarem do refeitório, as crianças organizaram suas lancheiras nos cabides e sentaram-se em seus lugares a pedido da professora. Sem perceber, ainda, as atividades sobre a mesa, foram convidadas a participar de uma roda de conversa. Terminada a roda, os envelopes foram “descobertos” por um grupo de meninos que se aproximaram dos materiais, desejando vê-los escondido da professora.

- Professora: O que vocês estão olhando aí em cima da mesa?
  - Criança: *A folhinha.*
  - Professora: E que folha é essa?
  - Criança: *Essa daqui.* (Um dos meninos mostra o bloco de atividades)
  - Professora: Mas o que é isso aí?
  - Criança: *Um desenho.*
  - Professora: Que desenho?
  - Criança: *Olha uma pipa!*
- Os outros meninos se aproximam.
- Crianças: *Uma pipa. Uma pipa, um montão. Uma pipa de novo. É os nossos desenhos!!!!*

As demais crianças da turma se aproximaram para ver as atividades. “*Olha, é os nossos desenhos!*”. Curiosas, elas começaram a olhar os desenhos e se satisfaziam quando encontravam as suas produções.

TURMA 2 (Primeiro período): Os envelopes com as atividades foram dispostos sobre duas cadeirinhas colocadas no canto à esquerda da porta de entrada da sala, próximas ao quadro-

negro. Ao retornarem do refeitório, dois meninos logo percebem os materiais. Um deles olha e se distancia. O outro permanece observando um pouco mais e também se afasta. Enquanto a turma vai se organizando, G. vê as atividades sobre as cadeiras, pega um envelope, mostra para a bolsista e diz: *“Olha, o meu! Olha o catavento. Aqui está o meu nome”*. Três meninos que estão sentados em uma mesa próxima às cadeiras nas quais os envelopes foram colocados se aproximam para também pegar os seus. Aos poucos, outras crianças se aproximam e começam a procurar suas atividades. Como os envelopes estão nomeados, umas começam a ajudar as outras a encontrar os trabalhos. Elas observam as letras para descobrirem o nome do colega a que o envelope pertence.

TURMA 3 (Segundo período): Os envelopes foram dispostos em um canto da sala, sobre um “baú”, à altura das crianças. Como de costume, ao retornarem da merenda, as crianças pegaram brinquedos e espalharam-se pela sala, dividindo-se em pequenos grupos. Durante todo o tempo da brincadeira, as crianças não se atentaram ou não se interessaram pelos envelopes, ainda que tivessem percebido a presença desses materiais na sala, pois um grupo de meninos foi brincar bem próximo do local onde as atividades foram expostas.

TURMA 4 (Primeiro ano): Como já estavam acostumados a realizar os registros no portfólio mensalmente, as próprias crianças, informadas pela professora, pegaram sobre a mesa dela suas atividades e dirigiram-se aos seus lugares para que pudessem apreciá-las.

Ainda que tenham se manifestado de modos distintos no momento de aproximação das suas produções, as crianças demonstraram grande satisfação em apreciá-las e em compartilhar suas atividades com os colegas. As diferentes reações das crianças podem ser atribuídas às formas pelas quais as relações entre adultos e crianças se configuram em cada uma das turmas pesquisadas. Percebi que, nos grupos nos quais as professoras incentivam mais a autonomia das crianças, essa aproximação se efetivou de modo mais dinâmico e natural. Essas reações indicam que uma postura centralizadora das práticas pelos adultos influencia nas relações que as crianças estabelecem com o tempo, com o espaço e com as atividades que realizam nas instituições de educação infantil e, conseqüentemente, nos sentidos que produzem para suas produções.

Ao conversar com as crianças, foi possível identificar algumas de suas percepções

acerca dos trabalhos que desenvolvem na escola.

### 5.2.3.1 As crianças e suas produções: construindo significados

Segundo Corsino (2006), uma das implicações que a concepção das crianças como sujeitos ativos e produtores de cultura gera é a necessidade de garantir a participação efetiva delas nos contextos das instituições de educação infantil. Entretanto devemos atentar para o fato de que uma apropriação equivocada dessa concepção pode provocar problemas tão graves quanto os que derivam de uma prática autoritária, centralizadora e opressiva. Isso porque, sob a justificativa de tratar as crianças como sujeitos ativos, podemos incorrer no erro de subordinar ou restringir o trabalho pedagógico ao seu universo sociocultural.

Em busca da superação desse desafio, o caminho que se abre é o da escuta atenta e do olhar cuidadoso às crianças em suas individualidades. Ainda segundo Corsino (2006, p. 57), “[...] é na singularidade e não na padronização de comportamentos e ações que cada sujeito, nas suas interações com o mundo sociocultural e natural, vai tecendo os seus conhecimentos”.

Na procura pela medida certa entre o trabalho com foco na criança e o compromisso com sua inserção sociocultural, torna-se fundamental observar e compreender quais significados as crianças estão produzindo para as práticas pedagógicas a partir da interação com seus pares (CORSINO, 2006). Assim como a referida autora, acredito que as produções infantis ajudam nessa compreensão, uma vez que são reveladoras dos interesses das crianças, de seus conhecimentos e, ainda, dos contextos culturais nos quais estão inseridas.

Em conversa com as crianças durante a realização da pesquisa, pude perceber o quanto podemos conhecê-las através de suas produções. Sobre estas, as crianças demonstram grande interesse e gostam de ver aquilo que produziram. Nas turmas observadas, ao encontrarem seus trabalhos, as crianças dirigiam-se aos colegas para mostrar o que haviam produzido. Os episódios descritos revelam a reação das crianças ao tomarem seus trabalhos nas mãos:

Episódio 1 – G., ao abrir seu envelope de atividades sobre a mesa, diz: *‘Olha, olha o que que eu fiz’*. Um outro colega chega à mesa e é ajudado por G. a retirar as atividades de dentro do envelope. G. diz: *‘Deixa eu ver, deixa eu ver. Uau!!!! Tem mais desenhos, olha!’*. Ele folheia as atividades do amigo, que sorri ao ver os seus próprios desenhos.

Episódio 2 – Ao observar seus desenhos, L. diz para o colega: *‘Olha aqui você, K.’* (aponta para o desenho que fez do colega). *‘Olha aqui você. Olha eu aqui.’* Ela mostra o seu desenho, e as demais crianças olham. *‘Deixa eu ver?’*, diz uma menina. K. pede para ver a próxima. Ele quer ver as atividades das outras colegas que estão na mesa. *‘Deixa eu ver esse seu’*. As meninas mostram as atividades para K. Depois, ele também mostra o seu desenho. *‘Olha aqui a festa junina’*. Uma das meninas pergunta: *‘Onde tá eu aí?’* K. aponta para o desenho e diz: *‘Aqui, ó.’* Ele olha para L. e diz: *‘Aqui L., você.’* *‘Aqui sou eu?’* ela pergunta. L., observando o desenho de K., diz: *‘Você tá longe. Você tá lá longe.’* K. mostra outro desenho e diz: *‘Esse sou eu.’*

Ressalta-se aqui a importância da valorização das produções das crianças como valiosos instrumentos que nos ajudam a conhecê-las, a acompanhar suas dificuldades e progressos, avaliando-as com vistas a (re)planejar a prática tendo-as como foco. Através do desenho, “[...] a criança representa e rerepresenta o mundo que busca conhecer de formas cada vez mais complexas. No desenho infantil, se entrecem concepções, conhecimentos, imagens e narrativas, dando relevo e expressividade ao pensamento da criança” (LOPES, 2009, p. 11).

Em uma das turmas observadas, percebi que uma das crianças, ao retirar suas atividades do envelope, iniciou com as demais crianças da mesa uma brincadeira de contação de histórias. Ela criava um texto de acordo com a atividade que estava vendo e mostrava seu trabalho para as demais crianças que apreciavam suas produções.

*E aí foi uma outra festa junina. Tava cheia de pessoas. Gente, e aí depois veio um prato cheio de canjica, muita canjica e todo mundo espalhou... Aí a menininha foi no balanço e no parque ela encontrou um montão de amigos.*

Assim ela prosseguiu, contando a história e mostrando os desenhos para as colegas.

Tomar a criança como foco do trabalho na educação infantil implica valorizar aquilo que ela cria a partir de seus modos de conhecer, de pensar e de sentir o mundo. É preciso, antes de tudo, saber ouvi-las. Conhecer seus gostos, interesses e preferências, abrindo-se para a escuta. Nas palavras de Borba (2008, p. 84), “[...] isso não significa o apagamento do professor, mas, sim, a resignificação do seu papel como mediador e co-construtor de um processo que inclui a criança como sujeito, autor e ator competente”.

Acreditamos que a participação das crianças nas práticas educativas pode se efetivar também nos momentos em que elas apreciam as atividades que realizam, expressando suas sugestões, suas dúvidas, suas descobertas e sobretudo, avaliando suas aprendizagens.

*“Olha aqui como eu fiz, escrevi maaoo (macaco).”*

*“Eu escrevia muito errado prá caramba.”*

*“Ô tia, eu fazia o nome assim, ó. Agora eu já faço com letra cursiva.”*

*“O meu primeiro desenho. Olha o meu primeiro desenho. Agora olha esse aqui, é o último. O último ficou um pouquinho melhor, não, bem melhor, né?”*

(Crianças do primeiro ano do ensino fundamental – 6 anos)

As crianças, quando admiram suas produções verbalizando o que pensam em relação a cada uma delas, expressam a singularidade de seus avanços e conquistas, estabelecendo um diálogo com as professoras mediado por esses registros. Isso revela que, para elas, esses registros têm também a função de instrumentos de autoavaliação.

Ao olharem suas produções, as crianças também rememoram as atividades feitas, comparam-nas e fazem comentários do tipo:

*‘Será que o meu está igual ao seu?’ ‘Não. O seu tem isso, não tem isso.’*

*‘Olha você quer ver a minha moto? Olha aqui.’*

*‘Legal! E você quer ver o meu som?’*

*‘Olha a minha moto.’*

*‘Olha o meu som.’*

(Crianças do primeiro período da educação infantil – 4 anos)

Olhar as crianças como sujeitos ativos implica também modificar as formas de comunicação dos processos e resultados de suas aprendizagens para elas. Informar às crianças sobre os seus progressos é muito importante, pois permite motivá-las, animá-las e ajudá-las no conhecimento das próprias possibilidades e necessidades. Em entrevista, uma das professoras reconhece a relevância desse retorno às crianças:

*Eu ainda tô aprendendo a dar esse retorno para as crianças porque eu acho que elas precisam, por menor que sejam, entender um pouco desse processo. Que eu [a criança] vim prá escolinha, aí eu não sabia essa brincadeira, aí na escola eu aprendi essa brincadeira. Eu [a criança] conseguia fazer isso, mas agora eu já consigo fazer mais. Ah, eu tinha medo disso, igual tinha criança que tinha medo de virar a cambalhota. Então eu acho que mostrar esse resultado prá ela, que ela perdeu esse medo, como ela perdeu esse medo, porque ela conheceu a técnica, os cuidados que ela tem que tomar. Então eu acho interessante passar isso prá criança e eu acho que isso até pega um pouco a questão da avaliação, mas eu ainda tô elaborando isso.*

(Marcela – professora educação física)

Assim, as atividades produzidas pelas crianças ao longo de um período letivo, bem como a organização dessas atividades em portfólios, ao se constituírem como registros longitudinais, podem se configurar como documentos que mostram não apenas às famílias como também às crianças os percursos pelos quais as aprendizagens se processam, os avanços alcançados e os desafios a serem vencidos.

Segundo Barbosa e Horn (2008, p. 114) “[...] geralmente, a avaliação é uma tarefa apenas para os adultos: os professores comunicam aos pais um parecer sobre os seus filhos, e as crianças sabem que algo acontece, mas não fazem parte desse processo”. A experiência de pesquisar com as crianças demonstrou que elas têm muito a dizer sobre os acontecimentos cotidianos nas instituições e, por isso, devem ser consideradas sujeitos ativos também nas etapas do processo, e não somente na realização das atividades.

Na escola pesquisada, certo dia, terminado o encontro com os responsáveis, pude presenciar a seguinte conversa entre as crianças ao retornarem à sala: “Acabou a reunião?”, uma delas pergunta. Sem saber do que se tratava, outra questiona: “O que é reunião?”. Outro responde: “Os professores conversam com os pais.”. Nesse momento, a coordenadora intervém: “Isso mesmo, mas conversam sobre o quê?”. E o menino responde: “Eu não sei.”. “Será que ela (a professora) falou de vocês?”, pergunta a coordenadora. E as crianças respondem: “Falou.”. Só então foi esclarecido para o grupo o que foi tratado na reunião.

Depois de apreciarem as atividades, as crianças perguntam se irão levá-las para casa, e a professora responde que elas serão entregues aos responsáveis na reunião que aconteceria no dia seguinte. Percebo que as crianças se decepcionam e dizem: “Ah, não!” “Eu vou levar prá casa e mostrar prá minha mãe.”.

Ao falarem sobre o que pensam em relação às suas atividades, as crianças nos dão pistas que ajudam a (re)planejar a prática e sinalizam aquilo que, para elas, se constitui como

mais significativo, demonstrando que nem sempre os seus interesses coincidem com as propostas dos adultos. A fala da professora evidencia o quanto as vozes das crianças podem influenciar nas ações futuras junto a elas.

*Olha, na verdade eu penso assim, às vezes o que foi mais marcante prá mim não foi o que foi mais marcante prá eles, eu já observei isso. Porque, quando eu vou buscar com eles a recordação daquele período de trabalho, quando eu busco na recordação deles, eles revelam outros aspectos, entendeu? Então eu vejo assim que às vezes o que mais marcou pra eles, não foi o que mais marcou prá mim. (Marcela – professora educação física)*

Há, por parte da equipe da escola, um crescente interesse por envolver as crianças nesses momentos de organização, apreciação e interpretação dos registros produzidos, entretanto tal ação ainda apresenta-se pontualmente nas práticas pedagógicas. As professoras, ao serem questionadas sobre a participação das crianças na seleção e organização dos materiais para compor os portfólios, por exemplo, revelam que ela é ainda inexistente.

*Bom, na verdade, a gente não usa a ajuda das crianças para separar as fotos não. Elas são separadas pela nossa visão mesmo, assim, do que que seria necessário mostrar aos pais e do que que seria necessário ficar registrado. Não tem a participação delas na escolha das fotos.*

(Fabíola – professora 1º ano)

*Eu acho que muitas das vezes a gente não coloca talvez o que eles queriam que mostrasse porque a gente coloca muitas das vezes o nosso olhar enquanto professora, entendeu? Então, assim, porque é a gente que monta o portfólio. Então não tem a participação das crianças na escolha das fotos, ela não vai poder escolher. (Julia – professora 1º período)*

*As crianças adoram ser fotografadas. E é aí nesse momento que elas participam. É nesse momento, mas, na produção, não.*

(Mônica – professora 2º período)

A ausência da participação das crianças na produção dos portfólios reafirma aquela característica apontada pela equipe gestora ao se referirem à esses instrumentos como sendo configurados ainda como um catálogo de atividades selecionadas pelas docentes. Assim, ele torna-se um documento que pertence mais à escola e às professoras do que às crianças e suas famílias.

Uma das consequências do pouco envolvimento das crianças na produção dos portfólios é a fraca utilização desse instrumento para informar o planejamento das práticas, uma vez que as professoras não têm elementos para avaliar qual a compreensão que as crianças manifestam em relação ao que fizeram.

Motivada por uma pergunta feita por mim acerca do envolvimento das crianças nessa prática, uma das professoras respondeu:

*É quando você fez a pergunta eu refleti um pouco assim, eu pensei, olha as crianças não vêem as fotos. Porque na verdade elas acabam não vendo todas as fotos, porque a gente tira muitas fotos e aí quando a gente seleciona as fotos que ao meu ver vai retratar melhor o que está sendo feito, eu deixo de mostrar outras fotos para elas. Então, assim, eu não tinha pensado sobre isso. [...] Mas realmente eu não tinha pensado antes nessa participação das crianças pra escolher essas fotos, o que é contraditório, né, porque a gente se preocupa tanto com a participação delas nas atividades, que elas participem efetivamente de todas as atividades, que ficou até um pouco contraditório. Na hora que você fez a pergunta eu pensei: “Nossa, eles têm fotos que eles nem vão ver”.*

(Fabíola – professora 1º ano)

*Agora [o envolvimento] das crianças eu acho que seria muito legal. Mas teria que ser pensado uma forma de se fazer porque são muitas fotos, muitas atividades, cada um ia querer uma coisa diferente. Então, assim, a gente ia ter que ter uma votação de quais atividades e tudo. Então, até mesmo por uma questão do tempo que isso vai envolver, eu acho mais difícil. Mas não acho uma coisa impossível. Acho até bem legal. (Mônica – professora 2º período)*

Embora esse envolvimento das crianças na produção dos portfólios ainda não tenha se concretizado na instituição, a partir do desenvolvimento desta pesquisa, pude presenciar práticas de compartilhamento desses registros com elas. A professora Julia revela que esta ação tem sido recentemente incentivada pela direção e coordenação da escola:

*Esse ano, a gente teve, a diretora falou pra gente estar mostrando os portfólios para as crianças verem. (Julia – professora 1º período)*

Também quanto a esse compartilhamento, as professoras percebem sua importância, ainda que estejam incorporando aos poucos esses momentos em suas práticas.

*Eu fiz esse primeiro e depois eu não mostrei. Mas participar disso com as crianças é importante. É, eles viram, foram as atividades que eles fizeram. Antes de levarem prá casa, eu mostrei prá eles. Nossa! E eles adoraram! Assim, eles fazem uma retrospectiva, né. “Olha esse aqui, o desenho que eu fiz. Lembra daquela brincadeira que a gente fez?” (Lucia – professora 1º período)*

*Eu acho essa prática de mostrar para as crianças os portfólios interessante. Bem interessante, porque eles não vêem, a gente tá fotografando, tá gravando vídeo, tá fazendo não sei o quê, e eles não vêem aqueles registros. Os pais vêem, mas eles não. (Aline – professora artes)*

*O que a gente faz às vezes é mostrar para as crianças. Aí põe o telão aqui e passa o portfólio prá elas. Elas amam. Elas gostam muito. Aí ficam apontando, “olha lá você”. Olha lá”. “Ah, nesse dia foi que a gente fez isso.” É eles gostam muito. É, eles gostam de se ver, e eu acho bonitinho que eles não esquecem as atividades. Eles sabem direitinho qual atividade que foi. O que que eles fizeram. (Mônica – professora segundo período)*

As professoras revelam o interesse das crianças pelos portfólios, visto que são momentos pelos quais elas têm a possibilidade de se verem retratadas nos diferentes espaços e atividades da rotina escolar e podem, ainda, recordar momentos significativos do grupo, como um passeio, a produção de uma receita, uma brincadeira, etc.

Montar os portfólios com as atividades das crianças para mostrá-los aos responsáveis sem compartilhá-los com as crianças significa negar-lhes o direito de se manifestarem acerca de suas conquistas e das experiências vivenciadas nos contextos de educação infantil. Ciente dessa contradição e diante do interesse de algumas professoras em compartilhar os portfólios produzidos, me propus, nesta pesquisa, a realizar essa socialização com as crianças.

### 5.2.3.2 O olhar das crianças sobre os portfólios

Num segundo momento de contato com as crianças, busquei observar e conversar com elas sobre suas percepções acerca dos portfólios coletivos produzidos pelas professoras, utilizando esses instrumentos como disparadores para nossa interlocução.

Para a concretização dessa ação, também foi necessário combinar previamente com as docentes qual seria o melhor dia e horário para que as crianças realizassem a apreciação desse material. Agendados os encontros, auxiliei as professoras na organização das salas e na montagem dos instrumentos para a exibição dos portfólios. Inicialmente, solicitei que as crianças apreciassem livremente os momentos registrados a fim de acessar em suas falas informações que possibilitassem compreender e aproximar-me da maneira como percebem esse registro.

Ao verem os portfólios, a reação das crianças era sempre de grande euforia. Pude perceber como elas se divertiam nesse momento: apontavam para a tela, se levantavam, batiam palmas e sorriam ao verem os colegas nas fotos. Além disso, reconheciam suas produções, explicavam as atividades registradas e recordavam as experiências vivenciadas na escola, fazendo comentários:

*“Olha o futebol.” “A gente tava brincando ali fora.”*

*“Se você não tivesse no meu time eu ia perder.”*

*“Olha eu. Ah, eu lá.”*

*“Olha que legal! O meu desenho aqui no canto.” [aponta para a fotografia]*

*“Olha o meu carro, gente.”*

*“Olha lá o que que eu fiz no papel.”*

*“Os nossos nomes. Parece os nossos nomes.”*

*“O nome. Os nossos desenhos!”*

(Crianças do primeiro período da educação infantil – 4 e 5 anos)

*“Uau, eu lembro. É o passeio.”*

*“Foi o passeio no planetário!”*

*“Eu fui.”*

*“Quase tudo lá era de plástico.”*

(Crianças do primeiro ano do ensino fundamental – 6 anos)

Questionadas sobre a função deste registro, as crianças reconhecem a importância do portfólio como instrumento de construção de memória – “*Serve ‘prá’ mim lembrar das coisas, das pessoas.*” – e, ainda, para a socialização das experiências com as famílias. Em uma das reuniões promovidas pela instituição, uma das mães presentes comentou que seu filho queria que sua irmã também fosse à escola para que ela pudesse vê-lo “na internet” (no portfólio). Em alguns desses encontros, observei a presença das crianças acompanhando seus responsáveis e percebi o interesse delas em contar aos familiares suas vivências. No momento de apreciação junto aos colegas, essas crianças afirmaram já terem visto as fotografias – “*Na reunião eu vi as fotos com a minha mãe.*”.

Sobre o conteúdo dos portfólios, as crianças demonstram saber que se trata de um registro das atividades e experiências vivenciadas por elas na escola. Em uma das turmas, perguntei:

E o que vocês acham que têm nessas fotos?

“*Crianças.*”

Quais crianças?

“*A gente. Todo mundo aqui.*”

E o que será que vocês estão fazendo nessas fotos?

“*Brincando?*”

“*Desenhando.*”

“*Fazendo bagunça.*”

(Crianças do segundo período da educação infantil – 5 anos)

Embora a autoria sobre o material seja ainda exclusivamente das professoras, as crianças revelam suas contribuições, indicando os seus interesses e avaliando os momentos selecionados para compor o portfólio:

“*Ô tia, cadê o corre-cotia?*”

“*Não é esse.*” Um amigo responde.

A professora explica que o do corre-cotia está no próximo portfólio.

“*Ah, porque você não tira foto daquele?*” [aponta para um cartaz exposto na sala]

(Crianças do primeiro ano do ensino fundamental – 6 anos)

*“Ah, esse dia eu gostei. Eu gostei porque a gente brincou de panelinha.”*

*“Eu gostei porque a gente brincou de futebol.”*

*“Aquela ali foi a atividade mais chata.”*

*“Olha a quadrilha.”*

*“A festa junina.”*

*“Nossa, essa tem muito tempo, quase um mês. Ai que pena que você não foi.”*

(Crianças do primeiro ano do ensino fundamental – 6 anos)

Outro aspecto a ser considerado é que as crianças, ao verem os portfólios, percebem as mudanças ocorridas no grupo, rememoram suas aprendizagens e se recordam de suas participações nos trabalhos propostos.

*“Olha aquela menina. Ela mudou de escola.”*

*“Ô tia, porque ela mudou de escola?”*

*“Olha lá, você tava com o braço machucado.” [Juliana]*

(Crianças do primeiro período da educação infantil – 4 anos)

*“Ah, foi esse dia. Foi esse dia aqui, ó.” [aponta para o cartaz com o registro da parlenda sol e chuva fixado na sala]*

*“Foi com outra professora. Foi com a tia Lillian.”*

(Crianças do segundo período da educação infantil – 5 anos)

*“Olha lá o pião que ele fez.”*

*“Ele fez um quadrado, colocou as pecinhas na ponta e rodou no chão.”*

*“Eu fiz um também. Eu aprendi a fazer sem ele me ensinar.”*

(Criança do primeiro período da educação infantil – 4 anos)

*“Eu fiz o chapéu.”*

*“Eu fiz o cabelo.”*

*“Eu fiz as duas mãos.”*

(Crianças do segundo período da educação infantil – 5 anos)

*“Olha o dia do doce.”*

*“A gente tava fazendo doce.”*

*“A gente fez, a gente comeu.”*

(Crianças do primeiro ano do ensino fundamental – 6 anos)

O entendimento que as crianças expressam sobre o portfólio inclui ações que elas consideram significativas e prazerosas. Após uma primeira apreciação do material, perguntei a elas se desejavam rever alguma fotografia ou parte do portfólio exibido.

*“O passeio no parque da Lajinha”; “A gente chupando pirulito”; “A gente comendo bolo”; “A gente merendando comida da escola.”*

(Crianças do primeiro período – 4 anos)

*“A gente montando a serpente”; “Jogando futebol”; “Brincando de amarelinha”; “Montando brinquedos”; “Brincando de pião”; “Brincando com os brinquedos do baú.”*

(Crianças do primeiro período – 4 anos)

*“Telefone sem fio”; “Baú de fantasias”; “Teatro de fantoches”*

(Crianças do segundo período – 5 anos)

*“Festa Junina”; “Receita do sorvete”; “A do docinho. Foi uma delícia esse doce.”*

(Crianças do primeiro ano – 6 anos)

Ao retomar as atividades sugeridas por elas, perguntava o motivo pelo qual desejaram rever aquele momento, se lembravam o que havia acontecido naquele dia e, ainda, como foi a realização daquela atividade selecionada por elas.

(Sobre o passeio no Parque da Lajinha)

*“Foi bom, a gente fez casinha.”*

*“A gente também viu um bambu que tem na floresta. Grandão o bambu.”*

*“Sabe o bambu que ela disse? Vive um saci lá dentro.”* (História contada pelo guia do passeio)

*“A gente viu macaco. O macaco pula de galho em galho.”*

*“Vimos o macaco na árvore. E um monte de vocês tava com medo.”*

(Receita do doce)

*“Esse dia, quando eu fui na aula, quando a gente tava fazendo doce, quando a gente acabou de fazer os doces a gente foi comendo um pouco, aí depois a tia foi colocando na nossa mão e a gente foi fazendo e comendo.”*

Finalmente, é necessário ressaltar que as crianças, ao assistirem à exibição dos portfólios, manifestavam-se atraídas por aqueles registros que retratavam suas experiências mais significativas na instituição ou mesmo pelos novos sentidos que produziam para as atividades realizadas.

Diante dessas observações, percebi que os portfólios, muito mais do que um importante instrumento para subsidiar a avaliação das práticas e das aprendizagens infantis, configuram-se como um espaço no qual se registra a história de adultos e crianças na instituição de educação infantil. Histórias vivas que merecem ser contadas e revisitadas, lembradas e ressignificadas por professores e famílias, bem como pelas próprias crianças que delas são protagonistas e por meio delas tecem esperanças e constituem suas subjetividades.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*É preciso voltar aos passos que foram dados,  
para repetir e para traçar caminhos ao lado deles.  
É preciso recomeçar a viagem. Sempre.*  
(José Saramago)

Voltar os passos de realização desta pesquisa significa reaperceber a mim mesma a experiência vivida ao longo desse processo de constituição inicial como pesquisadora. Compreendendo, assim como Pereira (2012, p. 62), que “[...] todo conhecimento deve ser também re-conhecimento” que faça sentido tanto para aqueles que o produzem quanto para aqueles que se relacionam com ele, busco, neste momento, destacar os sentidos produzidos por mim a partir da realização deste trabalho de pesquisa.

Tais sentidos foram se constituindo a partir da compreensão da educação infantil como um espaço de educação formal que implica intencionalidades para trabalho pedagógico voltado à promoção das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, considerando suas especificidades, e, ainda, influenciada por minha atuação como professora e coordenadora pedagógica em instituições de educação infantil.

Inserida nessa realidade, deparei-me com a necessidade de pesquisar como os registros, compreendidos como instrumentos que documentam as práticas pedagógicas realizadas nas instituições de educação infantil, podem se configurar como elementos para subsidiar a avaliação dessas práticas e do desenvolvimento infantil nessa etapa da educação básica. Procurei delinear minha questão de pesquisa a fim de contribuir, de alguma forma, para a reflexão sobre novas possibilidades de pensar práticas de registro e avaliação mais acolhedoras que valorizem a participação não apenas dos professores como também das crianças e das suas famílias.

A busca por essa compreensão se efetivou a partir dos significados atribuídos por professores, familiares e crianças a esses registros. O caminho percorrido foi orientado pelo referencial teórico-metodológico da psicologia histórico-cultural para a qual os homens produzem suas subjetividades em contato com os “outros” e com o contexto histórico e cultural no qual estão inseridos e, ainda, pelas seguintes questões norteadoras: (i) como os professores da educação infantil estão registrando e documentando o cotidiano das crianças nas instituições? (ii) Em quais momentos e com quais finalidades professores, familiares e

crianças produzem ou consultam tais registros? (iii) Quais os significados atribuídos por esses diferentes atores às práticas de registro? (iv) De que modo esses registros podem contribuir para a formação de adultos e crianças?

A partir de minha inserção na escola para a realização do trabalho de campo, foi possível perceber que o registro das práticas tem sido construído de modo singular e se materializado de diferentes formas na realidade investigada a partir das necessidades e dos percursos percorridos pelo coletivo da escola e também por cada uma das professoras. Pude observar diferentes formas de registrar que tinham por objetivo: (i) acompanhar os processos individuais de aprendizagem das crianças, tais como relatórios descritivos, atividades no caderno, bloco de atividades, portfólios individuais (ditados de palavras para as crianças do primeiro ano), sanfona do grafismo (coletânea de desenhos das crianças da educação infantil); (ii) apresentar para as famílias o trabalho desenvolvido pela escola (portfólios coletivos); (iii) aproximar os universos culturais da escola e das famílias (caderno de registros das experiências dos bonecos – projeto bonecos – e das leituras nas famílias – projeto maleta viajante).

Tais registros, realizados por adultos e crianças que produzem marcas sobre suas experiências, seja na escola ou nas famílias, variavam também o conteúdo tendo como suporte diferentes linguagens e materiais. Neles, priorizam-se aspectos relacionados às práticas pedagógicas, à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças e, ainda, às vivências nos espaços extraescolares.

As discussões apresentadas nesta investigação apontam que os registros, ao se vincularem a concepções de educação, de ensino, de escola, não se limitam somente a uma técnica, o que exige clareza acerca de suas finalidades nas instituições de educação infantil. Marques (2010) aponta que o registro deve vincular-se ao planejamento e à observação, podendo favorecer a reflexão e a investigação sobre as práticas. Nesse sentido, faz-se necessário caminhar na produção e utilização dos registros avançando da descrição dos fatos à análise das situações narradas.

Embora os registros se façam presentes na escola pesquisada, um dos desafios consiste na sua utilização como instrumento para avaliar, intervir e qualificar a prática pedagógica. A falta de clareza acerca da utilização dos registros como fontes de reflexão teórica e prática para os professores limita a utilização desses instrumentos na escola aos momentos de apresentação dos resultados do trabalho desenvolvido.

Ao serem consultados e revisitados, esses registros contribuem para a formação de adultos e crianças e, ainda que adquiram sentidos diferenciados para os sujeitos envolvidos no processo pedagógico, trazem elementos que possibilitam a reflexão com vistas a (re)significar e (re)planejar as práticas das quais derivam, configurando-se, assim, como elementos que subsidiam a avaliação.

Pode-se afirmar que entre as docentes entrevistadas, torna-se mais evidente a dimensão de comunicação dos registros, com ênfase na apresentação dos resultados do trabalho realizado. Tal fato revela pouca clareza quanto às contribuições desses instrumentos para a formação de adultos e crianças ou ainda, para a estruturação do planejamento ou para a avaliação das práticas.

Para as famílias, os registros ampliam sua funcionalidade para além dessa verificação do trabalho pedagógico realizado, adquirindo uma dimensão de memória. Vimos que há entre as responsáveis participantes da pesquisa uma preocupação e um cuidado em guardar os registros produzidos na escola, indicando o reconhecimento do caráter formativo desses registros para adultos e crianças.

Essa dimensão histórica e humanizadora dos registros foi revelada também entre as crianças, uma vez que ao apreciarem os materiais produzidos elas apontaram indícios que estes configuram-se como instrumentos que possibilitam recordar o passado, ressignificar o presente e produzir novos sentidos para as experiências vivenciadas na educação infantil.

A partir da realização dessa pesquisa, pude compreender que os registros, para que se configurem como instrumentos de documentação pedagógica, devem ser organizados, selecionados e sistematizados intencionalmente com vistas a comunicar um percurso, narrar uma experiência a partir de um fio condutor. Desse modo, pode-se afirmar que a documentação possibilita não somente refletir sobre a prática, mas também explicitar as bases sobre as quais as ações se fundamentam.

Assim, os registros compreendidos como instrumentos que documentam as experiências de adultos e crianças na instituição devem ser compartilhados não apenas com as famílias como também com as crianças e com o coletivo da escola com o intuito de promover a participação de todos esses atores no processo de avaliação e redimensionamento das práticas.

Envolver as crianças no processo de documentação favorece a apropriação das experiências que elas vivenciam no cotidiano da educação infantil, além de possibilitar que se

conscientizem de seu percurso formativo e construam suas identidades. Para isso, a ação de documentar deve estar vinculada a uma proposta que considere o protagonismo das crianças nas práticas, o envolvimento e a participação desses sujeitos que produzem conhecimentos.

A socialização das experiências possibilitada pela documentação produzida por adultos e crianças, de modo individual ou coletivo, confere maior visibilidade ao projeto pedagógico da instituição. Para as famílias, o contato com esses registros significa a oportunidade de conhecer, de maneira mais aprofundada, o trabalho realizado, bem como as conquistas das crianças. Além disso, a documentação pode estar a serviço da construção de canais de diálogo entre a escola e a comunidade, permitindo maior compreensão dos argumentos que justificam o trabalho desenvolvido.

Compreender o processo de documentação como fundamental nas práticas pedagógicas implica o reconhecimento da escola de educação infantil como espaço de produção de saberes, de aprendizagem e de desenvolvimento, e da criança como produtora de cultura.

As observações e interlocuções com os sujeitos, ao longo da realização desta pesquisa, apontam que se faz necessário intensificar as reflexões acerca da avaliação como processo de documentação e produção de significados, envolvendo outros interlocutores nessa prática, tornando essa ação mais humana e dialógica.

Uma das formas de promover essas reflexões é o investimento na formação dos professores, ação que tem sido valorizada no contexto da pesquisa. Entendo a formação docente como algo intrínseco ao fazer pedagógico, constituindo-se sempre histórico e inacabado. Isso significa que tornar-se professor é um processo que vai muito além da formação inicial, envolvendo experiências que vão sendo construídas ao longo da prática profissional num exercício contínuo de fazer, pensar e agir em contato com os “outros”, parceiros nessa caminhada. Assim, a formação do professor é um processo que se realiza também no seu fazer cotidiano, do qual as questões emergem necessitando serem compreendidas.

Pensando nessa formação e buscando avançar um pouco mais na compreensão dos processos de avaliar e registrar nas instituições de educação infantil do município de Juiz de Fora, submeti ao FAPEB, no ano de 2013, mais um projeto voltado para a publicação de um caderno temático com foco nas práticas de registros realizadas naqueles contextos. Assim, pretendo ampliar as discussões iniciadas nesta pesquisa de mestrado a fim de contribuir para a

qualificação das práticas voltadas às crianças pequenas. Além disso, esta é uma boa oportunidade para fomentar o debate acerca da garantia de espaços para que as produções das escolas sejam divulgadas com vistas a valorizar os saberes e fazeres construídos por professores e crianças nas instituições, bem como sensibilizar outros agentes e outros coletivos para a produção de memórias sobre suas ações.

Outro desdobramento possível a partir da realização desta pesquisa é a continuidade das discussões acerca das questões aqui levantadas com o coletivo da escola, visto que, neste ano de 2014, estou de volta à instituição, atuando novamente na coordenação pedagógica. Esse fator favorece também o retorno da pesquisa às crianças e às suas famílias. Assim, pretendo comunicar os resultados desta investigação nos encontros com os familiares e, para as crianças, tenho por objetivo envolvê-las em rodas de conversa acerca dos vídeos gravados por mim na realização da pesquisa.

Antes de finalizar, é preciso apontar que, a partir de tudo o que foi compreendido, novas questões emergem, a fim de fomentar novos debates. De que modos essa forma de conceber a avaliação como processo de documentação das práticas, envolvendo diferentes atores, pode contribuir para a formação de crianças e jovens em outras etapas da educação básica? Como as reflexões sobre os registros e documentação têm sido abordadas nos cursos de formação de professores? Essas e outras questões nos permitem seguir adiante em busca de novas práticas que qualifiquem o trabalho pedagógico desenvolvidos nas instituições escolares, especialmente as públicas. Assim, os resultados dessa pesquisa apresentam-se como questões a serem colocadas em debate, lançando-se aos “outros” e abrindo-se à crítica.

Finalmente, considero relevante destacar que finalizar este trabalho de pesquisa é, para mim, motivo de grande orgulho e satisfação, uma vez que me permite perceber “o quanto caminhei para chegar até aqui”. Retomando o caminho percorrido, sinto o quanto aprendi nesse processo, crescendo não apenas como pesquisadora, mas, sobretudo, como pessoa e profissional da educação.

Agora, percebo que me resta traçar caminhos ao lado dos passos que foram dados e recomeçar a viagem. E isso não é pouco!

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda M. Junqueira. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, Ana Mercês B.; GONÇALVES, Maria Graça M.; FURTADO, Odair (orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009b, p. 129-140.

AGUIAR, Wanda M. Junqueira. Consciência e Atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, Ana Mercês B.; GONÇALVES, Maria Graça M.; FURTADO, Odair (orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009a, p. 94- 110.

AGUIAR, Wanda M. Junqueira; LIEBESNY, Brônia; MARCHESAN, Eduardo Caliendo; SANCHEZ, Sandra Gagliardi. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, Ana Mercês B.; GONÇALVES, Maria Graça M. (orgs.). *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2009c, p. 54-72.

ALVEZ, Fábio T. *O processo de avaliação das crianças no contexto da educação infantil*. 2011. 305f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: 15 de ago 2012.

AMÂNCIO, Isabel A. P. *Portfólio: desafio à prática e à formação docente*. 2011. 166f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: 15 ago 2012

AMARAL, Maria Cristina Fontes; MICARELLO, Hilda. Dilemas e possibilidades da avaliação da/na educação infantil. In: CADORNA, Maria João; GUIMARÃES, Célia Maria; OLIVEIRA, Daniela Ramos de (org.). *Avaliação na educação de infância*. 1. ed. Viseu: Psicossoma, 2012.

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOCK, Ana Mercês B. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, Ana Mercês B.; GONÇALVES, Maria Graça M.; FURTADO, Odair (orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 15-36.

BONDNAR, Rejane T. M. *A observação e o registro pedagógico na formação em serviço: um estudo sobre as relações teórico práticas com professoras da educação infantil*. 2006. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: 15 ago 2012.

BORBA, Ângela Meyer. As culturas da infância no contexto da educação infantil. In: VASCONCELLOS, Tânia. (org.). *Reflexões sobre infância e cultura*. Niterói: EdUFF, 2008, p. 73-91.

BORBA, Ângela Meyer. Quando as crianças brincam de ser adultos: vir-a-ser ou experiência da infância? In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco. *O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis*. Rio de Janeiro: Rovel, 2009, p. 97-118.

BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: ed. PUC-RIO. São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / CEB. Parecer nº 20 de 11 de novembro de 2009. *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 01, de 07 de abril de 1999. Fixa as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília. Distrito Federal, 1999.

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

BRASIL. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.

BRASIL. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <[www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br)>

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, Distrito Federal, 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. *Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação*. Brasília: MEC, SEB, Unesco, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica, 2006. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Vol. I e II. Brasília: SEB, 2006.

BRUNO, Marilda de M. G. *Avaliação educacional para alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil: uma proposta para adaptação e elaboração de instrumentos*. 2005. 160f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Marília, 2005. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: 15 ago 2012.

CAMPOS, Maria Malta; COELHO, Rita de Cássia; CRUZ, Silvia H. Vieira. *Consulta sobre qualidade da educação infantil: relatório técnico final*. São Paulo: FCC/DPE, 2006.

CANETE, Lilian S. C. *O diário de bordo como instrumento da reflexão crítica da prática do professor*. 2010. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: 15 ago 2012.

CARVALHO, Silvia H. R. *Avaliação na educação infantil: considerações a partir de uma experiência*. 2002. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2002. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: 15 ago 2012.

COELHO, Maria F. D'Ávila. *O acompanhamento da aprendizagem na educação infantil: uma questão de avaliação?*. 2009. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: 15 ago 2012.

COLASANTO, Cristina Aparecida. *A linguagem dos relatórios: uma proposta de avaliação para a educação infantil*. 2007. 105f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: 15 ago 2012.

COLASANTO, Cristina Aparecida. *O relatório de avaliação na educação infantil*. 2.ed. São Paulo: All Print, 2011.

CORRÊA, Maria T. de O. *Avaliação e a qualidade da educação infantil: uma análise dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola*. 2007. 248f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: 15 ago 2012.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs.). MEC/SEF. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 57-68.

DINIZ, Andrea Morais. *Avaliação e diálogo: percurso e prática na escola infantil*. 2002. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 15 ago 2012.

ESTEBAN, Maria Tereza. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Tereza. (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 6.ed. Petrópolis: DP et Alli, 2008, p. 7-23.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. In: Vasconcellos, Vera Maria Ramos (org.). *Educação da Infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 33-49.

FREIRE, Madalena. *Educador: educa a dor*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. *Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e Educação: um intertexto*. 4.ed. São Paulo: Ática, 2007a.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. *A pesquisa em educação: questões e desafios*. Revista Vertentes, São João Del Rey, n.29, p.28-37, jun. 2007b.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUSA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia. *Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007c, p.26-38.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola. No fluxo dos enunciados, um convite à *contrapalavra*. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola. (orgs.). *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. Juiz de Fora: UFJF, 2010, p. 7-12.

FURTADO, Odair. O psiquismo e a subjetividade social. In: BOCK, Ana Mercês B.; GONÇALVES, Maria Graça M.; FURTADO, Odair (orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 75-93.

GODOI, Elisandra G. *Educação Infantil: avaliação escolar antecipada?* 2000. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 15 ago 2012.

GODOI, Elisandra G. *Avaliação na creche: o caso dos espaços não-escolares*. 2006. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 15 ago 2012.

GONZÁLEZ REY, Fernando. Algunos presupuestos generales del desarrollo de lá investigación cualitativa em psicología. In: GONZÁLEZ REY, Fernando. *La investigación cualitativa em psicología: rumbos e desafios*. São Paulo: EDUC, 1999, p. 57- 96.

GUIMARÃES, Célia Maria. OLIVEIRA, Daniele Ramos de. Avaliação na creche e na pré-escola: entre o retrocesso e a possibilidade. In: CADORNA, Maria João; GUIMARÃES, Célia Maria; OLIVEIRA, Daniela Ramos de (org.). *Avaliação na educação de infância*. 1. ed. Viseu: Psicossoma, 2012.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação mediadora na educação infantil. In: CADORNA, Maria João; GUIMARÃES, Célia Maria; OLIVEIRA, Daniela Ramos de (org.). *Avaliação na educação de infância*. 1.ed. Viseu: Psicossoma, 2012.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

KILPP, Ana S. F. *O papel da agenda escolar no cotidiano das instituições de educação infantil: uma questão em debate*. 2010. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Centro Universitário La Salle, Canoas, 2010. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 15 ago 2012.

KOSIK, Karel. Dialética da totalidade concreta. In: KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976, p. 9-54.

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2003a.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: KRAMER, Sônia; BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. *Infância, educação e direitos humanos*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sônia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 7.ed. São Paulo: Papirus, 2003b.

KRAMER, Sônia. Histórias de formação: as entrevistas, seu contexto e procedimentos. In: KRAMER, Sônia. (org). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005. p. 22-36.

LOPES, Jader Janer Moreira. “É coisa de criança”: reflexões sobre a geografia da infância e suas possíveis contribuições para pensar as crianças. In: VASCONCELLOS, Tânia. (org.). *Reflexões sobre infância e cultura*. Niterói: EdUFF, 2008, p. 56-72.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia. *Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisa*. Juiz de Fora: FEME, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÈ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUSARDO, Raquel C. C. *Avaliação em educação infantil: concepções de professoras sobre o papel do portfólio*. 2007. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: 15 ago 2012

MACHADO, Ilze M. C. *Organização do trabalho pedagógico de professoras da educação infantil: evidências nos registros escritos*. 2009. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, 2009. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: 15 ago 2012

MACHADO, Ilze M. C. *Registros Pedagógicos de Professoras da Educação Infantil*. In: Reunião Anual da ANPEd, 33., Caxambu, MG, 2010. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em: 23 set. 2012

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. *A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil*. 2010. 384f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; ALMEIDA, Maria Izabel de. *A documentação pedagógica na abordagem italiana: apontamentos a partir de pesquisa bibliográfica*. Revista Diálogo Educacional, v. 12, n. 36, 2012, p. 441-458.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. *Registro de práticas: formação, memória e autoria – análise de registros no âmbito da educação infantil*. 2005. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: 15 ago 2012

MENDONÇA, Cristina N. *A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil*. 2009. 135f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Marília, 2009. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: 15 ago 2012

MIGUEL, Marelencquelem . *Entre atividades, cadernos e portifolios: análise dos saberes e materiais utilizados na educação infantil*. 2010. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: 15 ago 2012

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. *História da Educação: do antigo "direito de educação" ao novo "direito à educação"*. São Paulo: Cortez, 2005.

MORAES, Andrea L. F. *Avaliação na educação infantil: concepções e práticas dos professores dos centros municipais de educação infantil de Goiânia*. 2003. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 15 ago 2012

MOSS, Peter. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-26.

MOURA, Ellen M. B. De. *A avaliação na educação infantil e sua relação com os processos de aprendizagem*. 2007. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 15 ago 2012

NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sonia. Crianças e adultos em instituições de educação infantil: o contexto e a pesquisa. In: KRAMER, Sonia. (org.). *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo: Ática, 2009.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). *Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores*. 5 ed. São Paulo: Papyrus, 2012. p. 13-32.

PAZ, Senhorinha de J. P. *A avaliação na educação infantil: análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da Anped entre 1993 e 2003*. 2005. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 15 ago 2012

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SOUZA, Solange Jobim. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. (orgs.). *Infância e produção cultural*. 5.ed. São Paulo: Papyrus, 2006, p. 25-42.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SOUZA, Solange Jobim. Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SOUZA, Solange Jobim.; MACEDO, Nélia Mara Rezende (orgs.). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau, 2012. p. 25-58.

PINO, Angel. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, Angel. *O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano*. Caderno Cedes, n.24, 1991, p. 32-43.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, n. 71, 2000, p. 45- 78.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (orgs.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Bezerra, 1997, p. 33-73.

PRESTES, Zoia. *Quando não é quase a mesma coisa*: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

PROENÇA, Maria A. de R. *O registro reflexivo na formação do educador*: tessituras da memória e a construção da autoria. 2003. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: 15 ago 2012

RAIZER, Cassiana M. *Portfólio na educação infantil*: desvelando possibilidades para a avaliação formativa. 2007. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: 15 ago 2012

RAMIRES, Jussara M. S. *A construção do portfólio de avaliação em uma escola municipal de educação infantil de São Paulo*: um relato crítico. 2008. 294f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: 15 ago 2012

SANTOS, Marceli D'Andrea. *A linguagem lúdica no registro avaliativo do educador da infância*. 2008. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Dourados, 2008. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: 15 ago 2012

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). *Itinerários de pesquisa*: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 137-179.

SCHAPPER, Ilka. *O fluxo do significado do brincar no movimento da cadeia criativa*: argumentação e formação de pesquisadores e educadores. Tese de Doutorado: LAEL/PUC – São Paulo, 2010.

SCHÉRER, René. *Infantis*: Charles Fourier e a infância para além das crianças. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Proposta Curricular de Juiz de Fora. *A prática pedagógica na educação infantil*: diálogos no cotidiano. Juiz de Fora: 2012.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Proposta Curricular de Juiz de Fora. *Educação Infantil*: a construção da prática cotidiana. Juiz de Fora: 2010.

SHIOHARA, Aline. *O registro como mediação criadora de possibilidades*. 2009. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: 15 ago 2012

SHORES, Elizabeth. GRACE, Cathy. Manual de portfólio: um guia passo a passo para professores. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 7.ed. São Paulo: Ática, 1989.

SOUZA, Luciene M. de. *Desenvolvimento profissional de professor (a) e flexibilidade na educação infantil: diário de aula e reflexão da ação*. 2011. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 15 ago 2012

STEINLE, Marlizete C. B. *Avaliação da aprendizagem: contemplando o universo da educação infantil*. 2006. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 15 ago 2012

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 183- 206.

VASCONCELOS, Teresa. Revisitando uma prática ao redor da mesa grande. *Revista Pátio Educação Infantil*, ano IV, v. 12, 2007. p. 6-9.

VASCONCELOS, Teresa. OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Prefácio. In: CADORNA, Maria João; GUIMARÃES, Célia Maria; OLIVEIRA, Daniela Ramos de (org.). *Avaliação na educação de infância*. 1. ed. Viseu: Psicossoma, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A construção do pensamento e linguagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, (1934) 2000.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Pensamento e Linguagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WARSCHAUER, Cecília. *A roda e o registro: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento*. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

ZURAWSKI, Maria P. V. *Escrever sobre a própria prática: desafios na formação do professor da primeira infância*. 2009. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 15 ago 2012.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – TERMO DE COMPROMISSO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE COMPROMISSO**

Eu, Maria Cristina Fontes Amaral, mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora, realizarei minha pesquisa, durante o ano letivo de 2013, nesta instituição nas turmas de 1º e 2º períodos da educação infantil e 1º ano do ensino fundamental, nas quais as professoras \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ atuam como professoras referência.

Para a produção dos dados dessa pesquisa, realizarei conversas com as crianças sobre os registros que realizam e, para isso, precisarei ter acesso aos trabalhos que produzem. Além disso, entrevistarei a professora e participarei de eventuais encontros com os responsáveis promovidos pela escola. Todas essas ações serão registradas por meio de fotografias, filmagens ou relatos escritos.

Estou ciente de que os dados produzidos nessa pesquisa serão usados como elementos de análise para a minha dissertação de mestrado, assim como podem vir a ser usados também em futuros trabalhos acadêmicos.

Juiz de Fora, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

---

Maria Cristina Fontes Amaral

---

Hilda A. L. da Silva Micarello  
Professora Orientadora

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CONSENTIMENTO INFORMADO**

Eu, \_\_\_\_\_, professora regente da turma \_\_\_\_\_ da Escola Municipal \_\_\_\_\_, autorizo a mestrande Maria Cristina Fontes Amaral a realizar entrevistas comigo durante o ano letivo de 2013, bem como gravações sobre essas entrevistas.

Estou ciente de que os dados produzidos nessa pesquisa serão usados como elementos de análise para a dissertação de mestrado realizada pela estudante no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora, assim como podem vir a ser usados também em futuros trabalhos acadêmicos.

Juiz de Fora, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

---

Assinatura da professora

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CONSENTIMENTO INFORMADO**

Eu, \_\_\_\_\_, Diretora da Escola Municipal \_\_\_\_\_, autorizo a mestrande Maria Cristina Fontes Amaral a realizar uma pesquisa de campo nesta escola, em uma turma de \_\_\_\_\_. Mediante a autorização dos responsáveis, a pesquisadora poderá utilizar os trabalhos e entrevistas realizados com as crianças da referida turma, além das fotografias dos materiais de registros, tais como, cadernos, cartazes, portfólios, etc.

Estou ciente que os dados produzidos nessa pesquisa serão usados como elementos de análise para a dissertação de mestrado realizada pela estudante no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora, assim como podem vir a ser usados também em futuros trabalhos acadêmicos.

Será resguardado o anonimato dos sujeitos da pesquisa, usando-se pseudônimos para referir-se a eles na redação do relatório final da pesquisa.

Juiz de Fora, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Diretora

## APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Registros e avaliação na educação infantil: entrecruzando olhares para qualificar as práticas”**. Neste estudo pretendemos analisar as formas de registros presentes nas instituições de educação infantil.

O motivo **que me leva a estudar esse assunto é compreender os significados que professores, familiares e crianças atribuem aos registros produzidos nas instituições de educação infantil.**

Para este estudo, adotaremos os seguintes procedimentos: observações realizadas nas turmas participantes da pesquisa, bem como das reuniões convocadas pela escola com os responsáveis pelas crianças, conversas com as crianças das turmas envolvidas, entrevistas com as professoras referência e ainda, conversa com familiares sobre as atividades que as crianças realizam na escola. Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este estudo não apresenta riscos e apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados sob minha responsabilidade por um período de cinco anos, e após esse tempo serão destruídos.

Eu, \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador(a)

Pesquisadora Responsável: Maria Cristina Fontes Amaral  
 Endereço: Rua Antônio de Paula Mendes, 160/302 Bandeirantes  
 Juiz de Fora/ MG – CEP: 36047-080  
 Telefone: (32) 3224-0164/ e-mail: mcris.jf@gmail.com