

Jorge dos Santos Silva

Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Concepções e Práticas
Colaborativas*

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JORGE DOS SANTOS SILVA
KARLA BIANCA FREITAS DE SOUZA MONTEIRO

**AVALIAÇÃO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL:
Concepções e Práticas
Colaborativas**

Edição dos autores
2025

Copyright © 2025 by Jorge dos Santos Silva
e Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro
Todos os direitos reservados.

Obra registrada na Câmara Brasileira do Livro (CBL) nos termos e normas
legais da Lei nº 9.610/1998 dos Direitos Autorais do Brasil. Não pode ser
plagiada, utilizada, reproduzida ou divulgada sem a autorização dos autores.

REVISÃO
Jairo Farias de Sousa

DIAGRAMAÇÃO
Jorge Ribeiro Neto

ARTE DE CAPA
Mailson Sousa (Allf)

ILUSTRAÇÕES
Arquivos da pesquisa/IA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Silva, Jorge dos Santos
Avaliação na educação infantil : concepções e
práticas colaborativas / Jorge dos Santos Silva,
Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro. --
Buriticupu, MA : Ed. dos Autores, 2025.

Bibliografia.
ISBN 978-65-01-41766-0

1. Crianças - Educação 2. Educação Infantil -
Avaliação 3. Prática de ensino 4. Prática pedagógica
5. Professores - Formação 6. Reflexões I. Monteiro,
Karla Bianca Freitas de Souza. II. Título.

25-264613

CDD-372.21

Índices para catálogo sistemático:

1. Avaliação : Educação infantil 372.21

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

Agradecimentos

Meu sincero agradecimento às educadoras Marcia Regina Fernanda Serra, Sanira Santos Silva, Maria Andreia Barreto, Mayara Matosa da Silva, Sônia da Silva Lopes, Fabe-line da Silva Santos, Lucivane da Cruz Lima, Maria de Deus Linhares da Costa, Irisnete Rodrigues da Silva e Ceixa Dantas que tornaram este trabalho possível. Também às acadêmicas Glenys e Alyssa Vitória pela ajuda e cooperação, vocês foram muito importantes. Mudar exige coragem, e vocês demonstraram bravura e sensibilidade ao revisitar suas práticas, compartilhar vivências e abrir-se ao novo. Nas rodas de conversa, cada relato foi um convite para repensar a avaliação infantil, transformando-a em um processo mais vivo, flexível e significativo.

Sou imensamente grato por me permitirem adentrar os espaços que compartilham com as crianças, por confiarem em mim nessa jornada e por abraçarem a documentação pedagógica como um olhar mais atento e respeitoso sobre a infância. Este caminho só foi possível porque, juntos, ousamos transformar registros em narrativas e experiências em memórias. Obrigado por cada troca, por cada reflexão e, acima de tudo, por acreditarem na potência desse processo.

Jorge dos Santos Silva



Apresentação

Aurgência e a necessidade de discussões aprofundadas sobre a Educação Infantil são cada vez mais evidentes, especialmente no que diz respeito à avaliação nessa etapa fundamental da formação humana. Em um cenário educacional em constante transformação, é fundamental repensar como as crianças são avaliadas, assegurando que essas práticas respeitem suas singularidades e contribuam para o seu desenvolvimento integral. Este livro assume papel de coragem e inovação nesse debate, uma vez que por meio de esforços árduos e através da promoção de pesquisa científica foi construído colaborativamente por educadores da Educação Infantil que vivenciam arduamente práticas educativas que carecem de reflexão e diálogo constante, comprovando sua relevância tanto para a prática pedagógica quanto para a realidade social. Ao oferecer um conjunto de orientações baseadas em práticas colaborativas, ele se torna um recurso essencial para que educadores possam repensar e adaptar suas abordagens avaliativas, de modo a promover uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora.

Este material não busca se estabelecer como um modelo pronto e acabado de avaliar as ações das crianças, mas é uma forma para repensar as maneiras de registrar e de documentar as descobertas e pesquisas das crianças na Educação Infantil. Ele nos convida a olhar com mais atenção para o protagonismo dos meninos e meninas na Educação Infantil. Os exemplos apresentados aqui não devem ser interpretados como receitas prontas ou formatos a serem replicados, mas como práticas participativas que devem ser melhoradas que vão em direção a uma documentação pedagógicas que valorize a singularidade das infâncias e a autonomia docente.

Reconhecemos que é necessário percorrer novos caminhos no campo da Educação Infantil, revisitando nossas concepções e trajetórias. Ainda é desafiador, para muitos educadores, enxergar as crianças como sujeitos que produzem cultura, questionam a realidade e participam ativamente da construção do conhecimento. Contudo, é fundamental reconhecê-las através das agências das infâncias, a partir das suas próprias especificidades e individuações, cujas vozes precisam ser ouvidas e registradas com respeito e sensibilidade.

Falar de Avaliação na Educação Infantil não é uma tarefa fácil, isso porque, historicamente a avaliação escolar tem sido compreendida como uma espécie de “julgamento” acerca das produções do estudante em seus diferentes níveis de ensino. Não obstante a isso, no âmbito da Educação Infantil, ainda são raras as experiências que de fato colocam a criança como protagonista e centro do processo pedagógico.

Em face desse cenário, o presente trabalho, é fruto de um duplo movimento: reflexão acadêmica sobre uma temática de grande relevância para a formação da criança e o protagonismo docente, construindo um espaço profícuo para estudo e produção de conhecimento a partir de seus desafios e vivências.

Aqui poderemos encontrar não apenas um material didático, mas também, sonhos, medos, desafios e, sobretudo, o desejo de um grupo de educadores/as de materializar esforços a fim de que nossas crianças da Educação Infantil sejam de fato reconhecidas em suas singularidades e especificidades a tal ponto que, as práticas e processos avaliativos, gerem aprendizagem e pleno desenvolvimento.

E por tratar-se de algo que é vivo, dinâmico e que pulsa em nossos corações, como no dizer freireano “Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento [...] onde há vida, há incacabamento” (Freire, 1998, p. 55). Nessa

perspectiva, convidamos o leitor e a leitora, a percorrer estas páginas com o compromisso da reflexão sobre cada uma das proposições, ressignificando lugares e experiências visando a construção de processos avaliativos que dão voz e vez às crianças reconhecendo-as como produtoras de saberes e culturas.

Sumário

PREFÁCIO	13
INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I: INFÂNCIA E AVALIAÇÃO	21
1. Se essa rua, se essa rua fosse minha.....	23
2. Marcha soldado, cabeça de papel, se não marchar direito.....	32
Referências	39
CAPÍTULO II: LEGISLAÇÃO E AVALIAÇÃO	41
1. Pirulito que bate, bate; pirulito que já bateu.....	43
2. O que diz a LDB sobre a avaliação na Educação Infantil? ..	44
3. E o RCNEI, o que tem a sugerir sobre a avaliação na Educação Infantil?	49
4. Com a vez: as DCNEIS – o que nos direciona em relação a avaliação na Educação Infantil?.....	53
5. E o atual documento orientador das práticas educativas, a BNCC, o que tem a nos dizer sobre a avaliação na Educação Infantil?	58
Referências	61
CAPÍTULO III: POR UMA AVALIAÇÃO QUE RESPEITE AS INFÂNCIAS	63
1. Então, como avaliar na Educação Infantil?	65
2. O que entendemos por documentação pedagógica.....	68
Referências	72

CAPÍTULO IV: ESTRATÉGIAS PARA DOCUMENTAR O COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	73
1 Algumas palavras iniciais	75
2 O caderno de registro individual da criança	77
3 O desenho	88
4 A fotografia.....	99
5 As mini-histórias	107
6 O diário de bordo na Educação Infantil.....	115
7 O relatório individual da criança	128
8 O portfólio.....	142
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
Referências	156

Prefácio

“Se tu vens, por exemplo, às quatro da tarde, desde às três eu começarei a ser feliz.

Saint-Exupéry

Quero provocar e fugir da sisudez acadêmica e me aproximar da fantasia, mas não fugindo tanto de Vigotski e demais estudiosos da infância. Portanto, começo afirmando que educar uma criança pequena é como cultivar uma rosa: exige paciência, dedicação e um olhar cuidadoso para o que não é visível aos olhos, mas essencial ao coração.

A Educação Infantil é, antes de tudo, um convite para o encantamento cotidiano, uma espera ansiosa pelo desabrochar das infâncias, pela descoberta do mundo e pela construção de sentidos. Assim como o Pequeno Príncipe aprendeu que sua rosa era única porque foi cuidada com tempo e afeto, a criança também se torna única quando o professor a acolhe com sensibilidade e respeito.

Ensinar na infância não é apenas transmitir conhecimento, mas cultivar laços, encorajar perguntas, alimentar sonhos e permitir que cada criança descubra sua própria maneira de florescer. Ao longo da leitura desta pesquisa aprendi que a avaliação, a prática pedagógica e a formação docente não são meros registros ou protocolos, mas sim o cuidado constante com esse diamante a ser lapidado — que é a singularidade de cada criança em seu processo de *aprender e ser*.

Ao concluir esta minha avaliação, sobre prática — práxis — pedagógica de professores da educação infantil com ênfase na avaliação da aprendizagem, levo a certeza de que o mestrandos

— Jorge dos Santos Silva — defende a tese de que olhar a Educação Infantil com a delicadeza do Pequeno Príncipe é um ato de resistência e amor. Porque, afinal, como nos ensina Saint-Exupéry, “tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas” — e cada infância cativada na escola é uma promessa de um futuro mais sensível, humano e bonito.

Por fim, parabenizamos a professora/orientadora Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro e o professor/mestrando Jorge dos Santos Silva, desejando muito sucesso em sua trajetória profissional atual e também em seus próximos passos acadêmicos.

Imperatriz, 5 de fevereiro de 2025.

Francisco de Assis Carvalho de Almada

Introdução

O presente livro, intitulado: “Avaliação na Educação Infantil: Concepções e Práticas Colaborativas” emerge como fruto do árduo e reflexivo processo investigativo realizado no âmbito do Mestrado Profissional em Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educacionais (PPGEPE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) do Centro de Ciências de Imperatriz (CCIm). A pesquisa conduzida por Jorge dos Santos Silva, cujo enfoque principal se alicerçou na avaliação em Educação Infantil, culminou na construção deste produto, livro com orientações e reflexões pedagógicas, que se propõe a ser um guia teórico e metodológico para educadores, em especial àqueles que se dedicam à educação e cuidado de crianças pequenas, enfatizando práticas avaliativas colaborativas desenvolvidas em diálogo com educadores da pré-escola. Este livro visa contribuir para uma prática pedagógica que seja ao mesmo tempo crítica e transformadora, capacitando os docentes a desenvolverem uma avaliação que efetivamente apoie o desenvolvimento integral das crianças.

A avaliação na Educação Infantil é um tema de extrema relevância, não apenas por sua função intrínseca no processo educativo, mas por sua capacidade de moldar as experiências de desenvolvimento das crianças. Conforme destaca Hoffmann (2018, p. 13), “[...] avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões com a intenção de favorecer o máximo possível de desenvolvimento”. A avaliação, portanto, deve ser compreendida como um processo contínuo e dinâmico, centrado

na criança, que a acompanha em suas descobertas e aprendizagens, evitando intervenções prematuras ou indevidas que possam limitar seu potencial de autonomia. Hoffmann (2003, p. 76) ainda ressalta que “situar a ação avaliativa no cotidiano da Educação Infantil exige a consideração da criança como a razão fundamental dessa prática, assim como exige tomar consciência de que toda e qualquer ação do educador tem por base uma intenção”. Assim, a avaliação deve ser imbricada no cotidiano escolar, sendo a criança o foco central de toda ação educativa e avaliativa.

O processo de construção deste documento foi norteado por uma metodologia colaborativa, integrando educadores em grupos de reflexão. A partir da realização de quatro sessões de grupos focais, ficou evidente a fragilidade e as dificuldades enfrentadas pelas educadoras no que tange ao processo avaliativo. Diante dessa constatação, ao final das sessões foi sugerido e realizado um grupo de reflexão crítica, onde as educadoras puderam compartilhar suas práticas, desafios e instrumentos avaliativos. Cada participante teve a oportunidade de manifestar os instrumentos que mais lhes chamaram a atenção e contribuir com suas experiências, enriquecendo o conteúdo deste livro.

Esse processo colaborativo refletiu a necessidade de reformular a visão tradicional de avaliação, substituindo-a por uma abordagem que reconhece a avaliação como um processo contínuo, integrado ao cotidiano e aos contextos de experiências das crianças. Os instrumentos avaliativos apresentados neste livro foram selecionados e adaptados a partir das colaborações das educadoras, que trouxeram exemplos práticos de sua aplicação e relatos de suas experiências pessoais. Essas contribuições buscam refletir uma construção coletiva do saber pedagógico, em busca de uma práxis pedagógica docente que respeite as especificidades de cada contexto educativo.

A avaliação na Educação Infantil, enquanto prática educativa, não deve ser vista como um processo de mensuração de conhecimentos adquiridos, mas sim como um acompanhamento contínuo do desenvolvimento integral da criança. É fundamental que a avaliação na primeira infância seja compreendida como uma prática que envolve o registro de aprendizagens e a observação atenta e intencional de cada criança em seu ambiente natural de convivência e aprendizagem. Ao colocar a criança no centro do processo avaliativo, assumimos o compromisso de respeitar seus ritmos, formas de expressar e construir conhecimento e, principalmente, o direito de ser protagonista em seu percurso de desenvolvimento.

Neste sentido, é imprescindível reconhecer que a prática avaliativa não pode se restringir a instrumentos padronizados e unilaterais. A avaliação, para ser efetiva, deve se adaptar às singularidades de cada criança, considerando suas vivências, contextos socioculturais e suas interações cotidianas. A avaliação na Educação Infantil exige, portanto, um olhar atento e sensível do educador, capaz de identificar as nuances do desenvolvimento infantil e de responder às necessidades de cada criança de maneira ética e comprometida. Avaliar é, em última instância, um ato de escuta e de observação atenta, que deve estar profundamente alinhado às práticas pedagógicas e ao projeto educativo da instituição.

A colaboração entre educadores, tal como estruturada neste livro, se apresenta como uma estratégia participativa para repensar as práticas avaliativas. No contexto da pesquisa, o trabalho em grupo revelou-se um espaço privilegiado para que as educadoras pudessem refletir criticamente sobre suas próprias práticas, identificar fragilidades e, coletivamente, buscar soluções contextualizadas. O processo de reflexão compartilhada enriqueceu o conteúdo deste livro e fortaleceu a compreensão das

educadoras sobre a importância de uma avaliação do tipo participativa, fortalecendo a perspectiva da (auto)formação docente centrada na pessoa, realmente significativa e transformadora.

Este livro, portanto, se configura como um suporte importante para educadores, gestores e demais profissionais da Educação Infantil. Ao longo de suas seções, os leitores encontrarão fundamentações teóricas e legais sobre avaliação na Educação Infantil, além de exemplos práticos e experiências concretas que ilustram como a avaliação pode ser integrada de maneira orgânica ao cotidiano escolar. Esta produção está dividida em quatro capítulos.

O Capítulo I, intitulado “Infância e Avaliação”, aborda os conceitos de infância e a relação dessas vivências com práticas avaliativas, refletindo sobre as peculiaridades desse período e os desafios para respeitar suas especificidades. O Capítulo II, “Legislação e Avaliação”, analisa os principais marcos legais que orientam a avaliação na Educação Infantil, como a LDB, os RCNEI, as DCNEIs e a BNCC, destacando as contribuições e limitações de cada documento normativo. No Capítulo III, “Por uma Avaliação que Respeite as Infâncias”, são discutidas práticas avaliativas que valorizam a singularidade das crianças e o potencial da documentação pedagógica como estratégia para compreender seus processos de aprendizagem. Por fim, o Capítulo IV, “Estratégias para Documentar o Cotidiano na Educação Infantil”, apresenta ferramentas e metodologias a partir de práticas reais para registrar e documentar as vivências das crianças, incluindo relatórios, cadernos de registro, portfólios, desenhos, fotografias, mini-histórias e diários de bordo.

Por meio deste livro, esperamos contribuir para o aprimoramento das práticas avaliativas na Educação Infantil, promovendo uma visão mais crítica, reflexiva e centrada na criança, que possa ser incorporada ao cotidiano das instituições educacionais.

A colaboração entre os educadores e a construção coletiva do conhecimento são pilares fundamentais deste trabalho, que busca orientar e inspirar práticas avaliativas mais humanizadas e participativas, capazes de promover o desenvolvimento integral das crianças desde seus primeiros anos de vida.

Capítulo I

INFÂNCIA E AVALIAÇÃO

1. SE ESSA RUA, SE ESSA RUA FOSSE MINHA...

Se essa rua, se esse bairro, se essa cidade... se esse Brasil fosse meu, eu pediria com muita educação que se respeitassem as crianças em sua totalidade. Eu pediria que elas fossem ouvidas atentamente, que suas vozes ecoassem em cada espaço educacional e social, que suas opiniões fossem valorizadas e suas experiências reconhecidas como fontes legítimas de conhecimento. Não apenas escutá-las por obrigação, mas com a intenção genuína de aprender com elas, de compreender suas visões de mundo e incorporar suas narrativas às nossas práticas pedagógicas e políticas sociais.



Destinar mais tempo para ouvir o que elas têm a nos ensinar é um imperativo ético, especialmente em um contexto em que, historicamente, as crianças têm sido silenciadas, invisibilizadas e privadas de direitos fundamentais que lhes garantam dignidade e reconhecimento como sujeitos plenos de direitos, conforme estabelecem a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Em um país onde a infância, muitas vezes, é tratada de maneira marginal, e que a cultura adultocêntrica prevalece, o simples ato de escutar as crianças ganha uma dimensão revolucionária. É preciso que se compreenda que, ao escutarmos as crianças, estamos acolhendo suas demandas imediatas e ressignificando

o papel que elas ocupam na sociedade. Afinal, a construção de uma sociedade mais justa e democrática passa, necessariamente, pelo respeito à dignidade infantil, pela promoção do direito à participação e pela valorização das infâncias como um tempo e um espaço de criação, de voz e de ação.

Historicamente, a concepção de infância e das crianças tem sido moldada por uma série de discursos que, ao longo do tempo, evoluíram em resposta a transformações sociais, culturais e econômicas. A visão tradicional, amplamente influenciada por perspectivas adultocêntricas, relegava as crianças a um papel passivo na sociedade, em que sua voz e identidade eram frequentemente suprimidas ou mediadas pelos adultos. Na verdade, essa é uma realidade ainda muito presente nas instituições escolares e nos diversos ambientes que elas frequentam. Esse entendimento da infância, como aponta Kuhlmann (1998, p. 15), é marcado pela incapacidade das crianças de serem biógrafas de si próprias, uma vez que “não tomam posse de sua história, sendo esta organizada e narrada pelos adultos”. Assim, a criança sempre foi vista, sobretudo, como um ser em formação, um futuro adulto, cuja história e identidade eram moldadas pelos adultos e pelas estruturas sociais que os rodeavam.

Com o advento da Sociologia da Infância, houve uma ruptura paradigmática que deslocou a visão passiva das crianças para um reconhecimento de sua agência e papel ativo na sociedade. Este campo de estudo emergente começou a explorar a infância para além da compreensão como uma fase transitória da vida, passando a enxergá-la como uma categoria social em si mesma, com implicações estruturais significativas. Sarmento (2005, p. 365) argumenta que “a infância é historicamente construída” e, como tal, está em constante processo de mudança, influenciada por uma série de fatores internos e externos. O autor ainda acrescenta que:

Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. [...] A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus atores concretos, mas por efeito conjugado das ações internas e externas dos fatores que a constroem e das dimensões de que se compõe (2005, p. 365-366).

A Sociologia da Infância, portanto, introduz uma perspectiva inovadora ao destacar as crianças como sujeitos de direitos e participantes ativos no processo social. Esta visão crítica questiona a tradicional visão universalista da infância como uma etapa puramente biológica, enfatizando, ao contrário, as múltiplas infâncias que coexistem, cada uma moldada por fatores como classe social, etnia, gênero e geografia. Para Sarmento (2004), as crianças são seres sociais cuja experiência de vida é profundamente influenciada pelas diversas formas de estratificação social, o que leva a uma compreensão mais complexa e diferenciada da infância como uma categoria social.

Nessa linha de pensamento, a concepção de infância é compreendida como uma condição historicamente situada, variando de acordo com as transformações sociais e culturais de cada período. Kuhlmann (1998, p. 31) salienta que “é preciso considerar a infância como uma condição da criança”, que está inserida em um contexto social específico e deve ser compreendida dentro das relações sociais que a moldam. Assim, a infância não pode ser reduzida a uma experiência única ou universal, mas deve ser analisada a partir das múltiplas realidades que as crianças enfrentam em diferentes contextos históricos e sociais.

A importância das crianças na sociedade vai além do seu papel como futuros adultos; elas são vistas como sujeitos que contribuem ativamente para a construção da realidade social [concebemos essa informação de grande relevância]. Segundo Kramer (2006), conceber a criança como um ser social implica

reconhecer que ela possui uma história, pertence a uma classe social específica e suas relações são definidas pelo contexto de origem. Este reconhecimento torna-se importante, principalmente pelo fato de integrar na discussão a preocupação com e para as crianças, também por desafiar concepções tradicionais que subestimam o papel das crianças, sublinhando a necessidade de valorizá-las como atores sociais que possuem suas próprias vozes e experiências.

No entanto, apesar desse reconhecimento crescente, como discutimos inicialmente, as crianças continuam a enfrentar um paradoxo em suas relações sociais. Sarmento (2002, p. 25) observa que:

As crianças são importantes e sem importância; espera-se delas que se comportem como crianças, mas são criticadas nas suas infantilidades; é suposto que brinquem absorvidamente quando se lhes diz para brincar, mas não se comprehende porque não pensam em parar de brincar quando se lhes diz para parar; espera-se que sejam dependentes quando os adultos referem a dependência, mas deseja-se que tenham um comportamento autônomo; deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas por suas “soluções” originais para os problemas.

Espera-se delas comportamentos específicos, como exemplificado pelo caso do desenho sobre a atividade para a páscoa, mas elas são frequentemente criticadas quando não correspondem às expectativas adultas. Esse paradoxo revela as tensões inerentes à posição das crianças na sociedade, onde elas são ao mesmo tempo incentivadas a desenvolver autonomia, mas também são controladas e disciplinadas de acordo com as normas adultas.

Colabora também com essa discussão Lajolo (2006, p. 230), ao retratar que a condição da infância como um objeto de estudo constantemente colocado em posição de “outro”, sempre definido a partir de uma perspectiva externa e adulta. Ao afirmar que a

infância “enquanto objeto de estudo, a infância é sempre um outro em relação àquele que a nomeia e a estuda”, a autora evidencia a ausência de voz própria das crianças nos processos que as envolvem, sendo elas retratadas e interpretadas por aqueles que detêm o poder discursivo e epistemológico. Essa exclusão da criança como sujeito de fala revela uma postura que perpetua sua invisibilidade nos campos acadêmico e social, deixando-as à margem das discussões que moldam sua própria realidade e experiências. A infância, assim, é sempre referida de fora, o que limita a compreensão das suas vivências e perspectivas.

Como é acentuado pela autora:

[...] por não falar, a infância não se fala e, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer eu, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e, consequentemente, por consistir sempre um ele/ela nos discursos alheios, a infância é sempre definida de fora (Lajolo, 2006, p. 230).

Mediante essa perspectiva e ao referir que as crianças são vistas como “outros dentro dos discursos, recorremos a Arroyo (2017, p. 39), para evidenciar quem são esses “outros” e que “outras” pedagogias são tomadas. O autor, pontua que diante disso é preciso de um contraponto emancipador, pois novas pedagogias emergem das “vivências de resistência” e da luta social de sujeitos historicamente marginalizados, onde direitos à sua integralidade são negados e invisibilizados devido a centralização de poder. Esse processo de luta e resistência mantida por esses “outros sujeitos”¹ obriga à criação de “outras radicalidades

¹ Recomenda-se a leitura de “ARROYO, Miguel. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis: Vozes, 2014”. A compreensão de sua obra é pertinente para pensarmos na forma como localizamos as crianças em nossas narrativas e discussões e na luta e resistência por novas perspectivas educacionais e sociais.

e virtualidades formadoras e emancipadoras”, permitindo a construção de pedagogias que valorizam as vozes e experiências dos sujeitos excluídos, entre eles, as crianças. Ao relacionarmos as reflexões de Lajolo e Arroyo, percebemos que a crítica ao silenciamento infantil encontra um caminho de transformação nas pedagogias insurgentes. A resistência das crianças, enquanto sujeitos sociais, pode ser entendida como parte de um processo que reivindica seu lugar de fala, de forma a permitir que elas passem a ser reconhecidas não mais como objetos de estudo, mas como protagonistas ativas na construção de suas próprias trajetórias educativas e sociais.

Diante dessas discussões, é possível que indivíduos não familiarizados com a Sociologia da Infância presumam equivocadamente que essa área se limita a estudar as crianças de forma isolada. No entanto, é importante destacar que seu objetivo se compromete em analisar a infância como uma categoria estrutural que interage de maneira dinâmica com a totalidade da realidade social. Sarmento (2000, p. 162) destaca que “não é apenas com as crianças que a disciplina se ocupa: é, com efeito, a totalidade da realidade social o que ocupa a Sociologia da Infância”. Essa nova ótica de se conceber as crianças e infâncias nos permite uma visão mais humanizada a partir das maneiras pelas quais as crianças são socialmente construídas e reconhecidas como participantes ativos na formação da sociedade.

Essa compreensão da infância como categoria social implica que as crianças, enquanto grupo, compartilham uma identidade comum, que transcende as características individuais e se define pelas demandas e experiências coletivas. Dias (2012, p. 70) argumenta que “a infância constitui uma forma estrutural particular”, que pode ser comparada a outras formas de estratificação social, como classe ou gênero. Essa visão estrutural permite uma análise das infâncias em termos de suas interações com outras esferas

sociais, revelando as complexidades e as desigualdades que as crianças enfrentam.

Ao explorar essas representações de infância, torna-se evidente que estas são mais do que meras construções adultas; elas refletem as transformações sociais e culturais que moldam a sociedade em cada período histórico. Kuhlmann (1998) sugere que, para entender plenamente a infância, é necessário considerar como essas representações são formadas e como as crianças são localizadas dentro da sociedade. Para ele “[...] infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel” (Kuhlmann, 1998, p. 16).

A ideia de que a infância é um espaço social permanente, conforme discutido por Qvortrup (2010), reforça a concepção de que a infância não desaparece com o crescimento de um indivíduo, mas continua a existir como uma categoria para novas gerações de crianças. A reflexão levantada pelo autor sublinha a necessidade de reconhecer a infância para além de uma fase passageira, mas como uma dimensão estrutural da sociedade que exige contínua reflexão e reavaliação, especialmente no que diz respeito às políticas e práticas que afetam diretamente as crianças.

Compreendemos que, com este parágrafo, não concluo essa discussão; na verdade estamos apenas no início de um longo debate, consideramos esta uma oportunidade valiosa para repensar o papel das crianças nos processos de planejamento docente (ou poderíamos chamar de planejamentos colaborativos, nos quais as crianças também possam intervir e colaborar). Isso se estende às propostas avaliativas, à formulação e implementação de políticas públicas e sociais, bem como a outras discussões que incluam esses sujeitos históricos. Aqui pontuamos algumas reflexões inconclusivas para este momento entendendo que

outros debates e produções devem ser realizados para melhor esclarecermos esta perspectiva. A Sociologia da Infância oferece uma perspectiva crítica que desafia as concepções tradicionais acerca da infância e das crianças. Assim, essa perspectiva reconhece as crianças como atores sociais que possuem identidade e voz próprias, permitindo-nos compreender a infância como uma categoria social complexa e multifacetada, moldada por fatores históricos, culturais e sociais. Tal compreensão sublinha a importância de valorizar as crianças como participantes ativas na construção da sociedade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago., 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto, CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos**. Portugal: ASA, 2004.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujetos, Outras Pedagogias**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SARMENTO, M. J. Os ofícios da criança. *In: Congresso Internacional “Os Mundos Sociais e Culturais da Infância”, 2000, Braga. Anais...* Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2000. v. 2 p. 125-145.

DIAS, Sabrina da Costa. A emergência da sociologia da infância: rupturas conceituais no campo da sociologia e os paradoxos da infância na contemporaneidade. **Veras**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 63-80, 2012.

QVORTTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago., 2010.

2. MARCHA SOLDADO, CABEÇA DE PAPEL, SE NÃO MARCHAR DIREITO...

Vai tirar zero? Não vai ganhar ponto? Não será elogiado? Infelizmente sim. Essa ainda é a realidade que muitas crianças enfrentam na Educação Infantil, onde não alcançar as expectativas impostas pelo educador pode resultar em penalizações. Infelizmente, essa prática ainda é comum em diversas instituições. Quando uma criança não realiza sua atividade com o “capricho” esperado ou não atende às expectativas docentes, ele frequentemente é punido por não ter alcançado o êxito esperado. Essa abordagem começa desde as atividades mais simples, como desenhos.

Por exemplo, durante datas comemorativas, é comum que educadores solicitem às crianças que pintem desenhos prontos ou façam desenhos associados ao tema em questão. Um exemplo disso pode ser observado na Páscoa, onde a docente pede que as crianças desenhem um “coelho bem bonito” ou “ovos bem coloridos”. Mas imagine que uma criança, em vez de desenhar o coelho ou os ovos solicitados, decide desenhar sua família. A frustração do educador pode ser grande ao ver que a criança não correspondeu à expectativa planejada, pois no planejamento docente, ela havia pensado em montar um mural com os desenhos de cada criança, mas aquele desenho não se encaixaria no meio



de tantos coelhos. Prontamente a docente entregaria outra folha para a criança e retomaria o comando até que a criança fizesse aquilo que ela havia pedido. Este tipo de punição pode parecer muito sutil, mas é carregada de ocultação das potencialidades das crianças e muito frequente nas instituições, onde educadores preparam “currículos prontos-para-vestir de tamanhos únicos” (Formosinho, 1987; 2007; Oliveira-formosinho; Costa; Azevedo, 2009; Oliveira-formosinho; Pascal, 2019).

No entanto, essa frustração revela uma falta de preparo da educadora para refletir sobre o significado da Páscoa para essa criança. Talvez, para ela, a Páscoa esteja associada à união familiar, um momento em que todos conseguem se reunir para comemorar juntos. Essa atitude do educador, de considerar “errado” o desenho da criança, se encaixa em um perfil avaliativo classificatório, que rompe com as especificidades da infância e nega a participação ativa da criança como um ator social. Ao insistir em que todas as crianças sigam uma norma rígida, ignoram-se suas vivências, significados pessoais e a diversidade de expressões que elas podem trazer para os contextos de aprendizagens das crianças.

Partindo desse ponto de vista, compreendemos que tratar sobre a avaliação na Educação Infantil se constitui com uma atividade complexa e que precisa está em constante evolução, refletindo as mudanças na compreensão sobre o papel da criança e do educador nesse processo. Conforme destacam Moreira e Tomazzetti (2018), a Educação Infantil é um campo em construção, repleto de desafios e questões polêmicas, dentre as quais a avaliação ocupa lugar de destaque. Assim, compreendemos que as práticas avaliativas devem ser repensadas à luz das novas demandas e expectativas sociais.

O processo avaliativo, tradicionalmente visto como um mecanismo de mensuração de conhecimento, vem sendo repensado de maneira a se adequar ao desenvolvimento integral da criança.

Soares (2014) destaca que a avaliação deve ser vista como uma reflexão transformada em ação, permitindo que educadores e educandos aprendam sobre si mesmos e sobre a realidade escolar. Ao adotar essa postura pedagógica diante do ato avaliativo, o docente desafia a concepção tradicional de avaliação como uma mera atribuição de notas.

Libâneo (1994) reforça essa perspectiva ao afirmar que a avaliação não se limita à realização de provas e atribuição de notas, mas deve cumprir funções pedagógicas e de diagnóstico que auxiliem na compreensão do rendimento escolar. A avaliação, portanto, deve ser um processo contínuo, que vai além da simples medição, para se tornar um instrumento que orienta e enriquece a prática pedagógica.

Hoffmann (1996) apresenta pressupostos básicos para uma avaliação eficaz na Educação Infantil, enfatizando a importância de uma proposta pedagógica que respeite a diversidade e as particularidades das crianças. Nesse sentido, o educador deve atuar como mediador e observador atento, capaz de acompanhar e apoiar as conquistas das crianças, promovendo um ambiente rico e estimulante para o desenvolvimento infantil. Abaixo destacamos os pressupostos levantados pela autora:

- a) uma proposta pedagógica que vise levar em conta a diversidade de interesse e possibilidades de exploração do mundo pela criança, respeitando sua própria identidade sociocultural e proporcionando-lhe um ambiente interativo, rico em materiais e situações experienciadas;
- b) um professor curioso e investigador do mundo da criança, agindo como mediador de suas conquistas, no sentido de apoiá-la, acompanhá-la e favorecer lhe novos desafios;
- c) um processo avaliativo permanente de observação, registro e reflexão acerca do pensamento das crianças, de suas diferenças culturais e de desenvolvimento, embasador do repensar do educador sobre o fazer pedagógico (Hoffmann, 1996, p.19).

A autora, ao apresentar esses pressupostos, defende uma visão educacional centrada na criança e suas particularidades. Primeiro, destaca a importância de uma proposta pedagógica que valorize a diversidade e a individualidade de cada criança. Isso implica em criar um ambiente de aprendizagem que respeite e amplifique as identidades socioculturais das crianças, oferecendo experiências variadas e materiais ricos para explorar o mundo de forma significativa. Em segundo lugar, a autora sugere que o papel do docente deve ser o de um curioso investigador, atuando como mediador das descobertas e progressos da criança. O educador, portanto, deve apoiar, acompanhar e desafiar as crianças, promovendo um desenvolvimento contínuo e enriquecedor. Por fim, o processo avaliativo deve ser contínuo e reflexivo, envolvendo observação e registro constantes para entender as diferenças culturais e de desenvolvimento das crianças. Essas proposições permitem ao educador repensar e aprimorar sua prática pedagógica, garantindo uma educação mais adaptada às necessidades e potencialidades individuais das crianças.

Kramer (1989) traz uma crítica importante ao modelo tradicional de avaliação, que tende a focar exclusivamente nos educandos, sem considerar na autoavaliação docente e a estrutura de poder presente nas instituições escolares. Essa visão revela a necessidade de uma avaliação mais democrática e participativa, que envolva todos os atores do processo educativo, inclusive as crianças. Nesse sentido, Neves e Moro (2013) reforçam a importância de se construir formas de avaliação que respeitem a criança como sujeito de direitos, considerando a infância como uma etapa essencial para a formação humana. Nesse contexto,

[...] o desafio permanece no sentido de avançarmos nesse debate com base em um referencial que nos ajude a construir formas de avaliação que, de fato, orientem práticas educativas que respeitem a criança como sujeito de direitos. Tais direitos

incluem a consideração da infância como essencial à formação humana, em que a aprendizagem e a construção de habilidades e capacidades corporais, sociais, afetivas, cognitivas, políticas e éticas são fundamentais (Neves; Moro, 2013, p. 298).

Dialogar sobre as concepções e práticas tradicionais na Educação Infantil é urgente, como afirmam Moreira e Tomazetti (2018). Esse diálogo é essencial para construir uma prática avaliativa que respeite a criança como um sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Surge como uma alternativa a essas novas demandas sociais os estudos de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019) que discutem a importância das pedagogias participativas na construção de um processo educativo mais participativo e interativo. Essas pedagogias rompem com a tradição transmissiva e promovem a participação ativa das crianças na construção do conhecimento, o que reflete diretamente nas práticas avaliativas, tornando-as mais dinâmicas e significativas.

O papel da criança, dentro desse modelo, é compreendido como essencial para o processo educacional, sendo sua atividade vista como uma colaboração indispensável na construção do conhecimento. O educador, por sua vez, assume um papel mediador, organizando o ambiente de aprendizagem e observando a criança de forma a entender suas necessidades e responder de maneira adequada. Dessa forma, a relação entre criança e educador é interativa, com o aprendizado emergindo como um processo de desenvolvimento mútuo, que se dá tanto pela experiência individual quanto pela colaboração. Os espaços pedagógicos, portanto, são projetados para facilitar essa interação, promovendo uma educação que seja significativa e contextualmente relevante para as crianças (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2019).

Por outro lado, as pedagogias transmissivas tradicionalmente se concentram na transmissão rigorosa de conhecimentos

estruturados, com a missão de garantir que as crianças adquiram e reproduzam corretamente esses saberes. Nesse modelo, a criança é vista como receptora passiva, e o professor como mero transmissor de conteúdos predefinidos. O sucesso educacional é avaliado pela capacidade do estudante de memorizar e reproduzir as informações transmitidas. A instituição escolar, nesse sentido, é tratada como um espaço neutro e isolado, onde o foco está na organização e transmissão do conhecimento acadêmico (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2019).

Em contraste, as pedagogias participativas visam o desenvolvimento de indivíduos autônomos e cidadãos cívicos, capazes de tomar iniciativas e se engajar ativamente em sua própria aprendizagem. O sucesso educacional, nessa abordagem, não se restringe ao desempenho acadêmico, mas abrange também o desenvolvimento pessoal, social e cívico das crianças. Tanto o educador quanto a criança assumem papéis ativos nesse processo, com a escola sendo vista como uma organização aberta ao envolvimento comunitário e comprometida com a transformação cultural e social. Assim, a educação participativa amplia o horizonte educacional, promovendo uma visão mais integral do aprendizado e da formação do indivíduo na sociedade. Porém, a resistência de muitos educadores em abandonar práticas transmissivas, que posicionam o educador como o único detentor do conhecimento, ainda é um desafio significativo e presente em muitas escolas brasileiras. Apesar dos avanços teóricos, a mudança de mentalidade e práticas de muitos educadores ainda é lenta e exige um esforço contínuo de reflexão e formação.

Diante desse cenário, é urgente que se promova um diálogo contínuo com os educadores sobre as concepções e práticas tradicionais que ainda predominam na Educação Infantil. Moreira e Tomazzetti (2018) defendem que, por meio de encontros formativos, é possível refletir sobre o currículo, a intencionalidade das

ações educativas e a importância dos registros e da documentação pedagógica como elementos centrais para a avaliação. Esses diálogos são fundamentais para que os educadores possam repensar suas práticas e adotar uma prática avaliativa mais alinhada às necessidades e direitos das crianças.

A avaliação na Educação Infantil deve ser compreendida como um processo contínuo de acompanhamento e reorientação das práticas pedagógicas. Esse processo deve envolver múltiplos procedimentos que se estendem ao longo do tempo e em diversos espaços escolares, promovendo uma avaliação que realmente contribua para o desenvolvimento das crianças (Hoffmann, 2012; Luckesi, 2011; Moreira; Tomazzetti, 2018).

Apesar das diretrizes teóricas e legais que norteiam a avaliação na Educação Infantil, ainda existe um descompasso entre o que é proposto na legislação e o que é efetivamente praticado nas instituições. Muitos educadores desconhecem os documentos legais que deveriam guiar suas práticas, o que cria um afastamento entre a teoria e a prática, conforme apontam Moreira e Tomazzetti (2018).

Diante disso, consideramos que a observação e a documentação pedagógica, conforme destacam Dahlberg, Moss e Pence (2003), são ferramentas essenciais para uma avaliação mais completa e integrada. Esses instrumentos permitem que o educador compreenda o que a criança é capaz de fazer sem a imposição de expectativas e normas pré-estabelecidas, ajustada às necessidades de cada criança.

Angeluci, Baena e Gasquez (2018) destacam a observação como uma prática fundamental para o educador, permitindo-lhe captar as manifestações e interesses das crianças. Essa prática possibilita ao educador propor desafios e acompanhar o progresso das crianças de maneira contínua e adaptada às suas necessidades individuais. Nesse sentido, é necessário a prática da observação, do

registro e da reflexão como elementos centrais para a construção de uma documentação pedagógica eficaz, que esteja alinhada às orientações políticas e promova uma avaliação mais próxima da realidade das crianças (Moreira; Tomazzetti, 2018).

Assim, a avaliação na Educação Infantil deve ser entendida como um processo complexo e multifacetado, que vai além da simples medição de resultados e que envolve uma profunda reflexão sobre as práticas pedagógicas. Ela deve ser uma ferramenta que promove o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas singularidades e contextos. A observação, o registro e a reflexão são elementos fundamentais para a construção de uma prática avaliativa que seja sensível às necessidades das crianças e que esteja alinhada às políticas e orientações educacionais vigentes. Assim, a resistência às mudanças nas práticas avaliativas deve ser superada por meio de um diálogo constante entre educadores e pesquisadores, visando à construção de uma Educação Infantil mais justa, inclusiva e respeitosa dos direitos das crianças.

REFERÊNCIAS

ANGELUCI, A. C. B.; BAENA, P. M. F.; GASQUEZ, V. M. Avaliação na educação infantil no contexto histórico. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 29, n.3, p.68-80, Set./Dez., 2018, 68-80.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FORMOSINHO, João. O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único. In Vários - **O Insucesso Escolar em Questão**. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho, 1987, p. 41-50.

HOFFMANN, J. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

KRAMER, S. **A Política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1989.

LIBÂNEO, José Carlos. **Coleção Magistério, 2º Grau – Série Formação do Professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, J. C.; TOMAZZETTI, C. M. Avaliação na educação infantil e formação contínua de professores. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 504-527, 2018. DOI: 10.18222/eae.v0ix.4507. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/4507>. Acesso em: 5 set. 2024.

MOREIRA, U. C.; TOMAZZETTI, C. M. Avaliação na educação infantil e formação contínua de professores. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 504-527, maio/ago. 2018, 504-527.

NEVES, V. F. A.; MORO, C. avaliação na educação infantil: um debate necessário. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 272-302, abr./ago. 2013, 272-302.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Pedagogia da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; COSTA, H; AZEVEDO, A. **Limoeiros e Laranjeiras**: revelando as aprendizagens. Coleção Aprender em Companhia da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Lisboa: Ministério da Educação, 2009, p. 15-41.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Tradução: Alexandre Salvaterra – Porto Alegre: Penso, 2019

SOARES, Elizete Andrade da Silva. **Avaliação na educação infantil**: um processo em construção – [monografia de Pedagogia] João Pessoa: UFPB, 2014.

Capítulo II

LEGISLAÇÃO E AVALIAÇÃO

1. PIRULITO QUE BATE, BATE; PIRULITO QUE JÁ BATEU...

Ainda precisamos de muitas “batidas”, lutas e resistências para conquistarmos qualidade e melhorias na Educação Infantil. A obrigatoriedade da Educação Infantil na educação básica é um marco legal ainda recente. Desde 2013, com a Lei nº 12.796, de 4 de abril, que regulamentou a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, a Educação Infantil passou a ser obrigatória para crianças de 4 e 5 anos no Brasil. No entanto, os documentos orientadores das práticas pedagógicas continuam frágeis, oferecendo diretrizes limitadas, especialmente no que se refere à avaliação nesta etapa, como veremos nos textos que seguem, onde nos propomos a apresentar as normativas, diretrizes e orientações legais sobre avaliação na Educação Infantil em diferentes documentos. A Educação Infantil demanda uma abordagem cuidadosa e atenta à sua singularidade, e a ausência de clareza sobre os princípios avaliativos reforça a necessidade de uma reflexão profunda para garantir práticas pedagógicas que respeitem e promovam o desenvolvimento integral das crianças.



2. O QUE DIZ A LDB SOBRE A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao tratar da Educação Infantil, estabelece princípios fundamentais para a organização desse nível de ensino, buscando garantir que o desenvolvimento das crianças seja acompanhado de forma criteriosa e respeitosa. Nos itens I e V do artigo 31, a legislação estabelece diretrizes sobre o processo de avaliação e registro das aprendizagens na Educação Infantil, apresentando uma visão que privilegia o acompanhamento contínuo em detrimento de práticas avaliativas tradicionais, como a promoção por meio de notas. A avaliação, portanto, é vista como um processo dinâmico e formativo, focado no desenvolvimento integral da criança, sem que haja a necessidade de comparação ou ranqueamento.

Como podemos observar na lei:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: *(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)*

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; *(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)*

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; *(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)*

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; *(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)*

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; *(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)*

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). (Brasil, 2017, p. 22, grifo nosso).

O inciso I da LDB enfatiza que a avaliação na Educação Infantil deve ocorrer mediante “acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças”, sem o objetivo de promoção, mesmo no acesso ao ensino fundamental. A perspectiva adotada pela legislação vigente reflete um entendimento de que a infância é um período de intensa experimentação e construção de saberes, e que a avaliação nesse contexto deve ser processual, contínua e centrada na observação das práticas cotidianas, essa perspectiva se aproxima com a pedagogia da participação e a proposta de avaliação recomendada por Hoffmann (1996; 2000; 2001; 2003; 2018) – avaliação mediadora. O acompanhamento sistemático permite que os educadores identifiquem os progressos e as necessidades individuais de cada criança, respeitando seu ritmo de desenvolvimento e evitando a padronização dos processos educativos.

Nesse sentido, a avaliação formativa proposta pela LDB reforça a ideia de que o foco deve estar no desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos. Tal qual esclarece Hoffmann (1996, p. 14):

É preciso, portanto, ressignificar a avaliação em educação infantil como acompanhamento e oportunização ao desenvolvimento máximo possível de cada criança, assegurando alguns privilégios próprios dessa instância educativa, tais como o não-atrelamento ao controle burocrático do sistema oficial de ensino em termos de avaliação, e a autonomia em relação à estrutura curricular.

Não se trata de mensurar resultados com base em padrões preestabelecidos, mas de entender a criança em sua singularidade, observando como ela interage com o ambiente, com os outros e consigo mesma. Este tipo de avaliação requer um olhar

sensível e atento dos educadores, que devem registrar, de maneira qualitativa, os avanços e as dificuldades apresentadas ao longo do processo educativo utilizando de diversos instrumentos, como a observação e do registro, sem a pressão por resultados imediatos ou pelo temor a um possível “fracasso escolar”.

O registro do desenvolvimento das crianças, conforme previsto na LDB, é uma ferramenta essencial nesse processo. No item V, a lei menciona a “expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança”, o que reforça a importância de se manter uma documentação detalhada sobre as experiências e os progressos individuais. Esses registros não devem ser vistos como meios apenas para acompanhar a evolução da criança, mas sobretudo como instrumentos de diálogo entre educadores, crianças, famílias e outras instâncias pedagógicas. Além disso, eles constituem uma forma de valorizar as múltiplas formas de aprendizagem, indo além da simples transcrição de resultados quantitativos.

Essas observações podem se dar de diversas maneiras, tal como:

Podemos fazer anotações rápidas que posteriormente reescreveremos de maneira extensa, gravar [...] as vozes e as palavras das crianças ao interagirem entre si e conosco. Também podemos tirar fotografias ou slides, ou até mesmo gravar fitas de vídeo que mostrem as crianças e os professores em atividade. O próprio trabalho das crianças e as fotografias desse trabalho devem ser considerados essenciais (Gandini; Goldhaber, 2002, p. 152).

Os registros, portanto, têm uma função educativa e social, pois possibilitam que os pais e responsáveis acompanhem o percurso escolar das crianças de maneira mais ativa e participativa. Além disso, ao documentar os processos de desenvolvimento e aprendizagem, os educadores podem identificar com maior precisão as potencialidades e as áreas que precisam ser fortalecidas,

criando estratégias pedagógicas que respondam às necessidades de cada criança. Esse tipo de acompanhamento contribui para a construção de uma prática pedagógica reflexiva, que valoriza a individualidade e a diversidade dos sujeitos.

A proposta de documentação e registro desenvolvida por Loris Malaguzzi na abordagem de Reggio Emilia valoriza a diversidade de formas de apresentar o desenvolvimento das crianças, sem recorrer a modelos rígidos ou engessados. A documentação, segundo Malaguzzi (1999), é uma ferramenta que torna visível o processo de aprendizagem, tanto para educadores quanto para as famílias, permitindo que os pais acompanhem de maneira mais próxima e significativa as experiências vivenciadas pelos filhos. Esse registro pode assumir diferentes formatos, como portfólios, fotografias, vídeos, transcrições de diálogos e murais, sempre com o objetivo de capturar a essência das interações, descobertas e processos criativos das crianças. Ao evitar formas padronizadas e estáticas, essa perspectiva permite que a documentação seja um meio de expressão das múltiplas linguagens infantis, celebrando a singularidade de cada criança e promovendo um diálogo aberto e participativo com os pais e responsáveis.

A prática avaliativa prevista pela LDB, portanto, está alinhada com uma visão pedagógica contemporânea, que reconhece a criança como um sujeito de direitos e potencialidades, porém, reconhecemos que é possível ampliar essa perspectiva, fortalecendo ainda mais as práticas avaliativas na Educação Infantil, ao considerar sua constituição histórica. A avaliação deve ser compreendida como um processo que respeita as singularidades do desenvolvimento infantil, rompendo com a lógica de exames classificatórios e promovendo uma educação que valoriza a aprendizagem como um processo contínuo e colaborativo. Dessa forma, a avaliação se torna um instrumento de acompanhamento, reflexão e planejamento pedagógico, e não uma ferramenta de controle ou segregação.

Ao estabelecer a avaliação como um processo de acompanhamento e registro, a LDB também desafia as instituições de Educação Infantil a repensarem suas práticas pedagógicas e avaliativas. Cabe às escolas e aos educadores criar ambientes que possibilitem o desenvolvimento pleno das crianças, respeitando suas especificidades e utilizando a avaliação como um meio para potencializar suas aprendizagens. Como ressaltam os autores:

[...] é importante reservar um espaço no planejamento para possíveis anotações, registrando as ações infantis, os pontos positivos e negativos. [...] Este espaço reservado para anotações sobre as crianças em suas interações com o conhecimento servirá de auxílio para o professor, pois, conforme já mencionado, uma avaliação formativa permite que o mesmo reoriente suas ações para que sejam alcançados os objetivos propostos (Américo; Silveira, 2020, p. 152).

Nesse contexto, os educadores desempenham um papel importante, já que são os responsáveis por garantir que a avaliação não seja um mecanismo burocrático, mas sim uma prática reflexiva que coloque as crianças no centro do processo educativo. Assim, a LDB oferece diretrizes importantes para a avaliação na Educação Infantil, ao demandar um modelo que privilegia o desenvolvimento integral das crianças e a documentação cuidadosa de suas aprendizagens. A partir dessas premissas, é possível construir práticas avaliativas que sejam realmente significativas, respeitando as singularidades das crianças e contribuindo para a promoção de uma educação mais inclusiva e humanizadora. Os próximos textos trarão reflexões importantes de documentos que derivam dessa Constituição, abordando práticas pedagógicas e educativas no que tange à Educação Infantil, em especial, nos ateremos a discutir como eles orientam a prática avaliativa.

3. E O RCNEI, O QUE TEM A SUGERIR SOBRE A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Em complemento ao que regulamenta a LDB, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) oferece referenciais fundamentais para a avaliação na Educação Infantil, ao propor práticas que transcendem as meras atividades tradicionais e promovem uma compreensão mais integrada e formativa do processo avaliativo. Segundo o RCNEI (Brasil, 1998, p. 59):

Existem ainda no Brasil práticas na educação infantil que possuem um entendimento equivocado da avaliação nessa etapa da educação, o que vem gerando sérios problemas, com consequências preocupantes, sobretudo, para as crianças de determinadas camadas da sociedade.

O RCNEI reconhece e ressalta a necessidade urgente de reformular a prática avaliativa na Educação Infantil para que ela corresponda aos princípios de uma educação inclusiva e formativa. O documento critica práticas avaliativas que utilizam notas, conceitos e sistemas de carimbos para avaliar as produções das crianças, apontando que essas práticas são inadequadas para o contexto da Educação Infantil. Tais ações falham em não possibilitar a reflexão sobre o verdadeiro desenvolvimento das crianças e podem impactar negativamente sua autoestima e motivação. Em contraste, o RCNEI propõe uma avaliação que deve ser processual e orientada para auxiliar o processo de aprendizagem, com o objetivo de fortalecer a autoestima das crianças e promover um ambiente educativo mais acolhedor e estimulante (Brasil, 1998).

A avaliação, de acordo com o RCNEI, é entendida como um conjunto de ações integradas que permitem ao educador

refletir sobre as condições de aprendizagem e ajustar suas práticas pedagógicas conforme as necessidades das crianças. Este processo contínuo e reflexivo é indissociável do processo educativo, permitindo ao docente definir critérios adequados para o planejamento das atividades e para a criação de situações que promovam avanços significativos na aprendizagem (Brasil, 1998). Assim, a avaliação não deve ser vista como um ato isolado, mas como um elemento fundamental que orienta e melhora o processo educativo como um todo.

No que diz respeito às crianças, o RCNEI destaca que a avaliação deve permitir que **elas acompanhem suas conquistas, dificuldades e possibilidades ao longo de seu percurso educativo**. Enfatizo esse texto por considerar de grande importância focalizar nossas atividades na escuta e questionamentos das crianças, uma vez que elas, remodelam e participam dos planejamentos educativos quando suas vozes podem ecoar e atravessar nossas práticas. Essa prática promove um entendimento mais transparente e participativo do processo de aprendizagem, permitindo que as crianças se tornem cientes de seus próprios avanços e áreas que necessitam de superação. Para isso, é essencial que os educadores compartilhem com as crianças suas observações e retornos, incentivando a autorreflexão e o desenvolvimento pessoal (Brasil, 1998).

É crucial que a avaliação aponte as dificuldades da criança numa perspectiva construtiva, visando à sua possível superação e progresso. A identificação das áreas de dificuldade deve ser acompanhada de um plano claro de ação e suporte, que permita à criança entender e superar suas limitações. Caso contrário, a avaliação pode resultar em sentimentos de impotência e fracasso, ao invés de servir como um estímulo para o crescimento e a autoconfiança (Brasil, 1998). A consciência do educador sobre a representação da avaliação pela criança é fundamental para

garantir que ela seja percebida de forma positiva e encorajadora. Bem como é explícito no documento:

Apontar aquilo que a criança não consegue realizar ou não sabe, só faz sentido numa perspectiva de possível superação, quando o professor detém conhecimento sobre as reais possibilidades de avanço da criança e sobre as possibilidades que ele tem para ajudá-la. Do contrário, ao invés de potencializar a ação das crianças e fortalecer a sua autoestima, a avaliação pode provocar-lhes um sentimento de impotência e fracasso. Outro ponto importante de se marcar, refere-se à representação que a criança constrói sobre a avaliação. O professor deve ter consciência de que a forma como a avaliação é compreendida, na instituição e por ele próprio, será de fundamental importância para que a criança possa construir uma representação positiva da mesma (Brasil, 1998, p. 60).

A forma como a avaliação é compreendida e aplicada na instituição de ensino tem um impacto significativo na forma como as crianças constroem sua representação da mesma. O RCNEI destaca que a forma como o processo avaliativo é conduzido deve influenciar positivamente a percepção da criança, promovendo uma visão construtiva e fortalecedora. Assim, é fundamental que os docentes estejam atentos à maneira como a avaliação é apresentada e discutida, para garantir que ela contribua para uma experiência educativa enriquecedora e participativa.

Para que a avaliação seja efetiva como um instrumento de aprimoramento da prática educativa, ela deve ser sistemática e contínua. A avaliação deve servir como um meio para reorientar e ajustar a ação pedagógica, com o objetivo principal de melhorar a qualidade da educação oferecida. Esse enfoque contínuo permite ajustes e melhorias constantes, garantindo que a prática educativa seja sempre alinhada com as necessidades e o desenvolvimento das crianças (Brasil, 1998).

Os avanços sugeridos pelo RCNEI desafiam práticas avaliativas tradicionais que muitas vezes são rígidas e descontextualizadas. Em vez de aplicar avaliações que podem ser desmotivadoras ou inadequadas para o estágio de desenvolvimento infantil, o RCNEI propõe uma prática avaliativa que é dinâmica e integrada ao processo educativo, refletindo as reais necessidades e potencialidades das crianças. Essa visão mais geral e inclusiva da avaliação contribui para a criação de um ambiente educacional mais estimulante e equitativo.

Adotar as diretrizes propostas pelo RCNEI requer uma mudança significativa na prática pedagógica, demandando dos educadores uma análise mais reflexiva e adaptativa. É necessário que os educadores se engajem em uma prática avaliativa que observe e registre o desenvolvimento infantil, mas que também promovam um diálogo constante e construtivo com as crianças e suas famílias. A validação da avaliação está diretamente relacionada à sua capacidade de informar e transformar a prática pedagógica de maneira contínua e colaborativa.

Assim, o RCNEI nos oferece uma perspectiva crítica e inovadora sobre a avaliação na Educação Infantil, com uma proposta mais ampliada e que privilegia a participação da criança nesse processo, deste modo valoriza o desenvolvimento integral da criança e a melhoria contínua da prática educativa. Ao adotar esses referenciais, é possível construir um sistema avaliativo que reflita o progresso das crianças e que contribua significativamente para o seu crescimento e bem-estar, respeitando suas necessidades e potencialidades individuais.

4. COM A VEZ: AS DCNEIS – O QUE NOS DIRECIONA EM RELAÇÃO A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), publicadas em 2010, a avaliação nessa etapa da educação deve ser contínua, processual e sem o caráter de promoção, classificação ou seleção (BRASIL, 2010). Dessa forma, as práticas avaliativas na Educação Infantil se distanciam de modelos tradicionais, focando na observação das atividades cotidianas das crianças, garantindo um olhar mais holístico sobre o processo de aprendizagem.

O documento prevê, conforme dispõe na página 29, as seguintes características de como deve ser concebida a avaliação:

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: a) A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; b) Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); c) 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); d) 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; e) A não retenção das crianças na Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 29).

As DCNEI (Brasil, 2010) reforçam que é fundamental a criação de procedimentos de avaliação baseados na observação crítica e criativa das brincadeiras, interações e atividades das crianças. Esse acompanhamento deve permitir o registro das múltiplas formas de expressão infantil, como fotografias, desenhos e álbuns, que servem como instrumentos para que educadores e crianças possam refletir sobre suas experiências. A utilização desses registros favorece uma avaliação que valoriza as diferentes linguagens e estilos de aprendizagem, alinhando-se ao conceito de avaliação formativa, conforme descrito por Villas Boas (2004), ao destacar que esse modelo avaliativo privilegia a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças.

Ademais, as DCNEI preveem a continuidade dos processos de aprendizagem por meio de estratégias que considerem as transições vivenciadas pelas crianças, como a passagem da creche para a pré-escola e da pré-escola para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2010). Essas transições são momentos delicados, nos quais o papel da avaliação se torna essencial para garantir a adaptação das crianças sem prejuízos emocionais ou acadêmicos. Zabalza (1998, p. 51) salienta que as emoções operam como elementos fundamentais nesse processo, uma vez que a insegurança pode dificultar a disposição da criança para assumir riscos e se engajar em novos desafios.

Nesse sentido, para que essas transições ocorram de forma a corresponder às expectativas e recomendações dos documentos já citados, é preciso recorrermos ao que orienta a professora e pesquisadora Hoffmann (2003, p. 76):

Perceber a criança como o centro da ação avaliativa consiste em observá-la curiosamente e refletir sobre o significado de cada momento de convivência com ela. Pode-se correr o risco de estar interferindo em suas descobertas, respondendo antes de ela perguntar ou fazendo pela criança o que ela conseguiria fazer

sozinha. Se o professor não perceber tais ações como avaliativas, estará obedecendo a uma prática equivocada de registros finais. Situar a ação avaliativa no cotidiano da educação infantil exige a consideração da criança como a razão fundamental dessa prática, assim como exige tomar consciência de que toda e qualquer ação do educador tem por base uma intenção.

Isso significa que o educador deve adotar uma postura de observação atenta, curiosa e reflexiva sobre cada interação e experiência vivida com a criança. Ao valorizar cada momento de convivência como uma oportunidade de aprendizagem e descoberta, o educador evita interferir de maneira precoce, respeitando o tempo e o processo individual de cada criança. Por exemplo, ao responder às perguntas antes de elas serem formuladas ou ao realizar tarefas que as crianças poderiam realizar sozinhas, o docente pode acabar limitando o desenvolvimento da autonomia e da curiosidade natural da criança. Hoffmann (2003), também alerta para o risco de uma prática avaliativa superficial, baseada em registros finais ou sumários, que desconsidera o cotidiano da criança. Quando o educador não percebe suas interações diárias como parte do processo avaliativo, ele recorre a um modelo mecânico e desvinculado das reais experiências das crianças.

Assim, avaliar na Educação Infantil, alinhado a essa perspectiva, exige uma postura intencional e consciente, em que o educador entende que toda ação possui um propósito pedagógico. Desse modo, a avaliação não deve ser vista como um evento formal, precisa ser visto como parte intrínseca do dia a dia, guiada pela observação atenta e sensível às necessidades e interesses da criança.

Nesse sentido, a avaliação na Educação Infantil, conforme orientam as DCNEI, deve considerar tanto os aspectos cognitivos, como também os emocionais das crianças, em consonância com a defesa de Zabalza (1998) sobre a importância de criar um ambiente seguro e encorajador. O registro contínuo das atividades

e interações infantis, conforme proposto por Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009), também assume papel central nesse processo avaliativo, permitindo que o educador se conecte com as crianças, construa relacionamentos e exerça a “arte da escuta”.

Ainda dentro desse contexto, a DCNEI reforça a importância de uma avaliação documentada, que seja transparente e permita às famílias compreender o trabalho desenvolvido pela instituição de Educação Infantil (Brasil, 2010). Essa comunicação entre escola e família fortalece a parceria na promoção do desenvolvimento infantil, e garante que os processos de aprendizagem das crianças sejam acompanhados por todos os envolvidos. Tendo isso em vista, Villas Boas (2004) aponta que a avaliação formativa utiliza do registro não para mensurar o desenvolvimento infantil, mas como uma ferramenta de reflexão, tanto para acompanhar as aprendizagens, conquistas e desenvolvimento das crianças quanto para os docentes refletirem sobre sua própria prática pedagógica.

A não retenção das crianças na Educação Infantil, conforme previsto nas DCNEI, também reflete uma postura avaliativa que valoriza o desenvolvimento contínuo e processual, sem interromper o ciclo de aprendizagem da criança (Brasil, 2010). Esse imperativo é fundamental, pois a retenção pode prejudicar a experiência educativa ao impor um modelo tradicional de avaliação que não se alinha às necessidades e ritmos únicos das crianças nessa fase. Cada criança tem seu próprio ritmo de crescimento, e forçar uma retenção baseada em critérios de desempenho pode impactar negativamente sua autoestima e prazer pela aprendizagem.

A não retenção evita a interrupção do ciclo natural de desenvolvimento, permitindo que a criança avance de forma integrada, com base nas experiências e interações cotidianas que contribuem para seu aprendizado. Esse princípio também coloca a avaliação na Educação Infantil como uma prática formativa, que deve

observar, documentar e apoiar o progresso da criança sem classificá-la ou rotulá-la. Em vez de tratar erros ou dificuldades como fracassos, a avaliação formativa os vê como parte do processo de aprendizado, criando um ambiente mais acolhedor e encorajador para as crianças explorarem e se desenvolverem.

Assim, ao analisar o que as DCNEI sugerem sobre a avaliação na Educação Infantil, percebe-se que o foco está na criação de práticas avaliativas humanizadas e democráticas, que considerem o desenvolvimento integral da criança. A proposta de uma avaliação sem retenção, voltada para a aprendizagem e para a observação criteriosa das múltiplas formas de expressão infantil, aponta para um modelo pedagógico que valoriza tanto o crescimento cognitivo quanto o emocional das crianças. Porém, embora a orientação para a avaliação formativa, sem objetivos de seleção, promoção ou classificação, seja clara e alinhada com uma visão de desenvolvimento integral da criança, a falta de clareza sobre como essas práticas devem ser implementadas no cotidiano escolar é problemática.

As DCNEI sugerem procedimentos de acompanhamento baseados na observação crítica e criativa, múltiplos registros e estratégias de transição, mas não detalham como os educadores devem operacionalizar esses princípios, especialmente em contextos educacionais com condições desiguais (Brasil, 2010). Além disso, a ausência de orientação mais concreta sobre critérios avaliativos e a formação insuficiente dos profissionais dificulta a aplicação prática dessas diretrizes, deixando espaço para interpretações variáveis que podem comprometer a validação da avaliação formativa na Educação Infantil.

5. E O ATUAL DOCUMENTO ORIENTADOR DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS, A BNCC, O QUE TEM A NOS DIZER SOBRE A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

ABase Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2017, trouxe diretrizes que orientam as práticas educativas em todo o território brasileiro, incluindo a Educação Infantil. Embora o documento não trate especificamente da avaliação nessa etapa, ele estabelece uma série de orientações que influenciam diretamente a forma como o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças devem ser acompanhados e monitorados. A BNCC enfatiza a intencionalidade educativa e o acompanhamento das práticas pedagógicas, destacando a necessidade de observar a trajetória das crianças, suas conquistas e possibilidades, por meio de registros diversos, como portfólios, relatórios e desenhos (Brasil, 2017). Ao garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças — como conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se —, a BNCC reforça a importância de uma avaliação processual e formativa, sem classificações ou promoções que possam limitar o desenvolvimento infantil.

Embora a BNCC reconheça a importância da intencionalidade educativa e do acompanhamento das aprendizagens das crianças, ela falha em oferecer diretrizes claras e objetivas sobre como o processo avaliativo deve ser conduzido na Educação Infantil. A ausência de orientações que reflitam as novas concepções de infância e práticas avaliativas cria uma lacuna significativa, especialmente considerando a relevância da avaliação como parte essencial do processo pedagógico. Essa indefinição pode comprometer a construção de práticas

avaliativas que respeitem a singularidade das crianças e promovam seu desenvolvimento integral.

Hoffmann (2001) argumenta que a avaliação não deve ser um instrumento de controle ou seleção, mas sim um processo dialógico entre educadores e crianças, em que se promove a construção do conhecimento de maneira integrada. Esse enfoque é essencial para garantir que o brincar, por exemplo, seja reconhecido como uma atividade central no desenvolvimento infantil, permitindo que as crianças se expressem de forma livre e criativa, como defende Brougère (2008). A BNCC, ao priorizar o brincar e as interações, reafirma essa visão, destacando que tais experiências são fundamentais para a aprendizagem.

Nesse contexto, Oliveira (2007) destaca que a avaliação na Educação Infantil deve ser flexível e adaptada às singularidades de cada criança. Para a autora, o processo avaliativo deve partir de uma escuta sensível, em que o educador observa atentamente as interações das crianças com os outros, com o ambiente e consigo mesmas. A BNCC, ao propor os “Campos de Experiência”, como “O eu, o outro e o nós” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, oferece uma estrutura que facilita a observação e o registro dessas experiências, permitindo que o educador reflita sobre o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas em um contexto lúdico e significativo.

Miguel Zabalza (2006) também contribui com essa discussão ao salientar a importância do acompanhamento cuidadoso do desenvolvimento infantil, sem a imposição de critérios rígidos ou classificatórios. Ele defende que o papel do educador é observar e registrar as aprendizagens de maneira respeitosa, permitindo que cada criança explore suas potencialidades em seu próprio ritmo. A BNCC reflete essa visão, ao sugerir que a avaliação seja um instrumento de reorganização das práticas pedagógicas, ajustando tempos e espaços de modo a garantir o pleno desenvolvimento das crianças (Brasil, 2017).

Outro aspecto relevante é a intencionalidade educativa, apontada por Bassedas, Huguet e Solé (1999). Essas autoras destacam que a avaliação deve estar diretamente conectada aos objetivos pedagógicos e às necessidades das crianças, favorecendo a construção de conhecimentos que respeitem a individualidade e promovam a autonomia. A BNCC reforça essa intencionalidade ao propor que a avaliação seja um meio para reorganizar as práticas, permitindo ao educador monitorar as aprendizagens e replanejar suas ações conforme necessárias.

Assim, a BNCC, ao valorizar a observação e o registro das práticas pedagógicas, apresenta um modelo avaliativo que se distancia de tradições classificatórias e seletivas, priorizando o acompanhamento contínuo das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Embora a BNCC reconheça a importância da intencionalidade educativa e do acompanhamento das aprendizagens das crianças, ela não oferece diretrizes claras e objetivas sobre como o processo avaliativo deve ser conduzido nessa etapa. Isso é especialmente preocupante em um cenário em que, historicamente, práticas avaliativas classificatórias e excludentes permeiam o sistema educacional brasileiro. Sem uma diretriz mais concreta, corre-se o risco de perpetuar abordagens inadequadas, que podem não considerar o caráter formativo, processual e lúdico do desenvolvimento infantil, como defendido por teóricos como Jussara Hoffmann (2001) e Zilma Ramos de Oliveira (2007).

A falta de clareza e detalhamento sobre como os educadores devem realizar esse processo é uma falha significativa, que compromete a efetivação de práticas pedagógicas que realmente respeitem e valorizem a infância.

REFERÊNCIAS

AMÉRICO, Keli Nazário Américo; SILVEIRA, Zélia Medeiros. Os desafios da avaliação formativa em instituições de educação infantil na cidade de Ermo / SC. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 4, nº 1, janeiro/abril 2020, 144-165.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 12 de novembro de 2009**. Altera o artigo 208 da Constituição Federal, para dispor sobre a obrigatoriedade da educação infantil, e dá outras provisões. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 nov. 2009.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GANDINI, L.; GOLDHABER, J. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, L. EDWARDS, C. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio**. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 8^a ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

JABLON, Judy R; DOMBRO, Amy Laura; DICHTELMILLER, Margo L. **O poder da observação**: do nascimento aos 8 anos. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MALAGUZZI, Loris. História, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS et al. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007.

ZABALZA, M. A. Competencias docentes del profesorado universitario. **Calidad y desarrollo profesional**. Madrid-Es.: Editora Narcea, 2006, 253 p.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Capítulo III

**POR UMA
AVALIAÇÃO QUE
RESPEITE AS
INFÂNCIAS**

1. ENTÃO, COMO AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Econsenso geral que a avaliação na Educação Infantil é um tema de grande complexidade, especialmente devido ao histórico viés classificatório que a circunda. Essa discussão, muitas vezes marcada por caráter autoritário, segregador e uniformizador, carece de um novo olhar que privilegie as crianças em suas múltiplas interações e em sua capacidade de comunicação e criação. Nesse contexto, nos propomos a discutir sobre uma avaliação holística, pois este tipo de avaliação busca considerar as conquistas das crianças em suas diversas vivências diárias, observadas de maneira atenta pelos educadores e registradas de forma sistemática e diversificada (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2019).

Adotar a criança como o centro da ação avaliativa requer uma observação cuidadosa, refletindo sobre o significado de cada interação. É fundamental que o educador evite interferir nas descobertas das crianças, respeitando seu tempo e suas tentativas de aprender de forma autônoma. A prática avaliativa deve estar atenta para não responder antes que a criança formule suas perguntas ou realizar por ela atividades que ela é capaz de executar sozinha. Caso contrário, corre-se o risco de reduzir a avaliação a meros registros finais, desconsiderando o rico processo de aprendizado que ocorre diariamente no ambiente escolar (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2019).

Temos a convicção de que o primeiro passo para consolidar uma avaliação efetiva na Educação Infantil fundamentada na criança-em-ação, é imperativo que o educador supere seus vieses ideológicos e pessoais, além de questionar estereótipos que possam dificultar sua relação com as crianças. A disposição para refletir criticamente sobre suas práticas e crenças é um passo

fundamental para garantir que a avaliação atenda, de fato, às necessidades das crianças, respeitando suas singularidades e contextos de desenvolvimento (Oliveira, 2011).

Segundo Oliveira (2011, p. 261) é preciso compreender os diversos contextos de desenvolvimento das crianças na avaliação da Educação Infantil, em que essa prática deve ser entendida como um “tetrato aberto”, isto é, uma visão dinâmica e abrangente, na qual a avaliação não seja entendida como o mero registro de resultados ou classificação das crianças, mas sim a capturar a essência das experiências vividas pelas crianças ao longo de suas trajetórias. Ao avaliar, o educador deve levar em conta esses contextos, reconhecendo que cada criança traz consigo uma bagagem única que precisa ser respeitada e valorizada.

Concebemos a avaliação como “um campo de investigação, não de julgamento”, isto é, ela deve ser um processo contínuo e reflexivo. Em vez de rotular as crianças com base em desempenhos isolados, a avaliação deve servir como uma ferramenta para investigar as práticas educacionais e entender como elas podem ser aprimoradas. É preciso repensar a avaliação na Educação Infantil como uma prática rica e necessária, que se distancia de uma lógica puramente classificatória e se aproxima de uma concepção mais ampla e colaborativa.

A partir dessa visão, torna-se evidente que a avaliação contribui decisivamente para a elaboração de propostas pedagógicas bem delineadas e pensadas a partir do sujeito foco da ação educativa: a criança. Ao invés de simplesmente rotular ou classificar as crianças, a avaliação deve orientar práticas que fomentem o desenvolvimento integral, respeitando as particularidades de cada indivíduo e oferecendo espaços para que eles também sejam condutores desse processo (Oliveira, 2011).

Cada ação realizada no ambiente educacional deve ser pautada por uma intenção clara, a qual deve estar sempre em consonância

com o respeito e a valorização da criança. A reflexão contínua sobre as práticas avaliativas permitirá que os educadores se tornem agentes de transformação, contribuindo para um ambiente de aprendizado mais significativo e inclusivo (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2019).

Assim, a avaliação na Educação Infantil deve ser uma prática que respeite e considere a complexidade do desenvolvimento infantil. Por meio de uma abordagem atenta e reflexiva, os educadores podem construir um processo avaliativo que reconheça as conquistas das crianças, os insira como colaboradores para o próprio processo avaliativo e sirva como um instrumento de melhoria das práticas pedagógicas, assegurando que todos tenham acesso a uma educação de qualidade e inclusiva (Oliveira, 2011).

2. O QUE ENTENDEMOS POR DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Antes de falar especificamente sobre a documentação pedagógica, concordamos com Fochi (2019) quando afirma que diferenciar documento de documentação pedagógica se faz necessário para não incorremos no erro de reduzir o conceito de documentação pedagógica ao simples registro.

A ação de **documentar** refere-se ao ato de registrar e coletar evidências visuais ou textuais das práticas pedagógicas, como fotografar, filmar, anotar e reunir produções das crianças. Documentar, nesse contexto, é um processo técnico de criação de registros sobre o cotidiano educativo, permitindo que as atividades e interações das crianças sejam observadas e preservadas. Contudo, esse ato, isoladamente, não alcança o conceito completo de Documentação Pedagógica, pois consiste apenas na produção de materiais sem a reflexão mais ampla e intencional sobre o que é registrado e sobre seu significado na prática educativa (Fochi, 2019).

A **documentação** representa o conjunto final de registros organizados em um produto, como portfólios, vídeos, painéis, mini-histórias ou livretos. Ela constitui um material tangível que compila e apresenta as experiências e interações educativas das crianças, facilitando a visualização do processo pedagógico. No entanto, a simples criação de documentos a partir de registros de atividades infantis pode resultar apenas em um material pedagógico qualquer, sem necessariamente conter a profundidade analítica que caracteriza a Documentação Pedagógica. A documentação, por si só, não promove uma reflexão crítica sobre as práticas nem reconfigura o entendimento dos processos de aprendizagem (Fochi, 2019).

Por fim, a **Documentação Pedagógica** é um conceito mais amplo e complexo, que vai além de documentar e da documentação como produto. Ela integra uma dimensão reflexiva e dialógica, profundamente conectada às pedagogias participativas, como aponta Fochi (2019). Esse conceito engloba uma visão crítica e colaborativa do registro pedagógico, promovendo um “modo de olhar, de refletir, de fazer, de pensar e de comunicar” que transforma as relações entre educadores e crianças, posicionando ambos como participantes ativos na construção do conhecimento. Assim, a Documentação Pedagógica tende a comunicar o cotidiano escolar e redefine as práticas educativas, criando um ambiente em que os processos de aprendizagem e desenvolvimento são compartilhados.

Diante disso, a documentação pedagógica na Educação Infantil assume a função de um recurso que transcende o simples registro de atividades, convertendo-se em um instrumento valioso para o desenvolvimento e aprimoramento das práticas educativas baseadas na reflexão. Oliveira (2011) destaca que a observação contínua e o registro dessas experiências permitem ao educador acompanhar o progresso das crianças, avaliar e ajustar suas práticas pedagógicas.

A sociologia da infância, um dos pilares teóricos para a documentação pedagógica, valoriza a criança como sujeito ativo e competente, participante de seu próprio processo de aprendizagem. Ao considerar a criança uma agente social, essa vertente busca romper com pedagogias tradicionais que a restringem a uma posição passiva, reconhecendo sua capacidade de influenciar e transformar o ambiente ao seu redor. Dessa forma, o registro das interações e produções das crianças revela-se essencial, pois permite que o educador observe a criança em suas múltiplas facetas, compreendendo suas expressões, opiniões e maneiras de construir conhecimento (Lopes, 2009).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019) afirmam que a documentação pedagógica é uma forma de captar o pensar, o fazer, o sentir e o aprender das crianças, ao mesmo tempo em que registra o próprio percurso dos educadores. Assim, ao documentar as aprendizagens das crianças, os educadores também refletem sobre suas práticas, num processo contínuo de (meta) aprendizagem que transforma a própria pedagogia.

Na perspectiva da pedagogia de Reggio Emilia, a documentação pedagógica assume um papel investigativo, oferecendo percepções sobre o modo como as crianças constroem significados e se relacionam com o mundo. Formosinho e Oliveira-Formosinho (2008) ressaltam que a documentação monitora, supervisiona e avalia o fluir de atividades e projetos, servindo como um guia para a constante adaptação e aprimoramento das práticas educativas, de modo a respeitar e potencializar as especificidades de cada criança.

Ao registrar as descobertas, os pensamentos e as criações das crianças, a documentação pedagógica torna-se um recurso para analisar e transformar a própria prática pedagógica. Não se trata de uma prática meramente avaliativa, mas de uma estratégia que visa garantir a coerência teórica da proposta educativa. A documentação permite que os educadores revisitem suas práticas, identifiquem pontos a serem aprimorados e ajustem seus métodos de acordo com as necessidades e particularidades do grupo infantil com o qual trabalham (Oliveira, 2011).

Nesse ínterim, a documentação pedagógica confere à criança o papel de autora, conforme descrito por Lopes (2009, p. 55), que observa que, ao se libertar das “amarras sociais”, a criança se torna capaz de produzir, criar e inventar formas de representar seus pensamentos e percepções de mundo. Consideramos esse processo essencial para a Educação Infantil, pois valoriza a criança como protagonista de seu próprio aprendizado, incentivando-a

a expressar suas ideias e sentimentos de maneira autêntica, sem a imposição de padrões estereotipados.

Ou seja, ao passo que a documentação pedagógica tem um papel formativo para o educador, funcionando como um registro que possibilita a reflexão sobre o próprio processo de ensino. Ao documentar as interações e conquistas das crianças, o educador é convidado a observar e analisar sua prática sob uma nova perspectiva, questionando seus métodos e buscando formas de aprimorar o ambiente educacional. Esse processo de autoavaliação e adaptação é essencial para garantir que as práticas pedagógicas estejam alinhadas com os princípios de uma educação participativa (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2008).

Ao documentar o cotidiano da criança na escola, o educador constrói um mosaico que reflete o desenvolvimento individual e coletivo, apresentando para comunidade escolar e para as próprias crianças a capacidade autoral e crítica delas a partir de diferentes temas e projetos. Ou seja, a documentação pedagógica na Educação Infantil cumpre com o compromisso ético e político com a valorização da criança como sujeito de direitos e participante ativo de seu processo de aprendizado. Quando os educadores utilizam a documentação pedagógica em suas práticas reafirmam seu papel como mediadores em um ambiente de aprendizagem que respeita as vozes e as criações das crianças, além de promoverem o desenvolvimento de suas potencialidades, garantindo que cada uma tenha a oportunidade de explorar, experimentar e construir conhecimento de forma significativa e compartilhada.

REFERÊNCIAS

FOCHI, Paulo (org.). **Mini-histórias**: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. – Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas. In: OLIVERIA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação pedagógica**: um caminho para a transformação. Tradução: Alexandre Salvaterra. – Porto Alegre: Penso, 2019.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogy-in-Participation**: Childhood Association's approach. Lisbon: Aga Khan Foundation, 2008.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. – 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Capítulo IV

ESTRATÉGIAS PARA DOCUMENTAR O COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

1. ALGUMAS PALAVRAS INICIAIS

Este capítulo tem como objetivo apresentar as vivências e produções das educadoras participantes desta investigação, bem como propor ferramentas e metodologias para o registro e a documentação das experiências das crianças. Entre essas ferramentas, destacamos relatórios, cadernos de registro, portfólios, desenhos, fotografias, mini-histórias e diários de bordo.

É importante ressaltar que não buscamos transformar essas práticas como modelos rígidos ou perfeitos, mas sim apresentá-las como possibilidades pedagógicas fundamentadas em pedagogias participativas. Nossa propósito é demonstrar formas qualitativas de registrar e documentar as ações das crianças, incentivando uma pedagogia reflexiva e colaborativa.

Ressalta-se que as pedagogias adotadas pelas educadoras desta investigação ainda não se configuram integralmente como participativas. No entanto, por meio desta pesquisa, buscamos introduzir e aproximar suas práticas das perspectivas colaborativas e participativas, promovendo uma transição gradual.

Buscamos fundamentar nossa prática na abordagem da documentação pedagógica, defendida por diversos teóricos (Fochi, 2019; Rinaldi, 2012; Formosinho-Oliveira & Formosinho, 2019, entre outros). Nesse sentido, compreendemos a documentação pedagógica como uma práxis integrada a um projeto educativo de caráter democrático e participativo (Reis; Maltez, 2023).

Como destacam as autoras Reis e Maltez (2023, p. 619), essa abordagem envolve a “articulação entre escuta sensível, observação, registros, narração e interpretação”, processos essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Além disso, a documentação pedagógica influencia diretamente as concepções sobre a infância e as interações

entre adultos, crianças e famílias, tornando-se um elemento central no fazer educativo.

Fochi (2019) destaca que a documentação pedagógica não se adequa a qualquer abordagem educacional. Entretanto, acreditamos que as pedagogias colaborativas, ao priorizarem a interação e a coparticipação entre crianças e adultos, oferecem um caminho viável para esse processo. Assim, as práticas apresentadas a seguir não são modelos ideais ou definitivos, mas resultam de um processo de reflexão, embasamento teórico e discussão entre as professoras, ampliando as possibilidades de registro e documentação no cotidiano da Educação Infantil.

2. O CADERNO DE REGISTRO INDIVIDUAL DA CRIANÇA

O caderno de registro individual na Educação Infantil é uma ferramenta que permite ao educador documentar e acompanhar o desenvolvimento, conquistas e descobertas de cada criança de forma única, capturando momentos significativos de sua aprendizagem. Esse registro parte da premissa de que a criança deve ser o centro da ação avaliativa, permitindo que o educador observe seus interesses e potencialidades sem antecipar respostas ou realizar por ela o que ela pode fazer sozinha (Hoffmann, 2003).

Para que o caderno de registro seja fidedigno às produções e descobertas das crianças, recomenda-se uma organização prática, como a divisão do caderno por nomes de crianças, com espaço reservado para cada uma. Essa estrutura facilita a consulta e a anotação rápida dos acontecimentos do dia a dia (Osset; Webster; Rizzi, 2022). Além disso, é necessário manter o caderno acessível em todos os momentos, levando-o a diferentes espaços da escola, como o parque e o refeitório, afim de permitir que o docente registre, de forma espontânea, as descobertas e interações das crianças em contextos variados.

Lopes (2009, p. 119) observa que esse tipo de documentação geralmente consiste em relatos do docente sobre o cotidiano escolar, “refletindo sobre acontecimentos, atividades, alunos e sobre a própria atuação.” Assim, “trata-se de um espaço de investigação, questionamento, introspecção, comunicação e autoria do processo pedagógico.” Esse processo permite ao educador registrar o que ocorre na prática e auxilia na construção de uma postura reflexiva sobre seu papel enquanto educador. Por meio dessa escrita, o docente pode identificar padrões, ajustar estratégias,

valorizar as interações cotidianas e transformar desafios em oportunidades de aprendizado, alinhadas às necessidades e potencialidades das crianças.

Nesse contexto, os registros feitos no documento são realizados diariamente, logo após as ações pedagógicas. Essa prática de documentação contribui significativamente para a reflexão sobre as práticas desenvolvidas, especialmente no momento avaliativo. As educadoras têm autonomia para narrar os aspectos observáveis com base nas experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

O conteúdo dos registros é composto pelos seguintes elementos: a) referência ao desenvolvimento da criança; b) referência às interações com o grupo; c) referência às atividades desenvolvidas e aos contextos de aprendizagem; d) intervenções e problematizações propostas; e) reflexões; f) encaminhamentos propostos ou realizados; g) expressão dos sentimentos das crianças; h) dilemas e dificuldades; i) questionamentos; j) reflexão geral sobre o registro.

Na Figura 1, observa-se como a colaboradora 6 elaborou a ficha de planejamento semanal para orientar suas observações e registros no caderno individual. Para organizar melhor esse processo, a educadora definiu um roteiro no qual seleciona, a cada dia da semana, algumas crianças como foco principal da observação. No entanto, ela enfatiza que essa estrutura é flexível, permitindo adaptações conforme novas descobertas e movimentos importantes de outras crianças que surgem no cotidiano das práticas pedagógicas e brincadeiras. Assim, seu planejamento não se restringe a um grupo fixo, mas acompanha a dinâmica da turma, garantindo registros mais completos e significativos sobre o desenvolvimento, as descobertas e as pesquisas das crianças.

Figura 1 – Caderno de registro individual e planejamento semanal de observação.

The image shows a weekly observation planning sheet. At the top, the title 'Rotina Semanal' is written in a large, bold, grey font. To the right of the title is a grey arrow-shaped box containing the text 'Semana de: ___ a ___ de ___'. Below the title, there are six rectangular boxes representing the days of the week: 'Segunda', 'Terça', 'Quarta', 'Quinta', 'Sexta', and 'Importante'. The 'Importante' box is shaded grey. At the bottom left of the sheet, there is a small box labeled 'Situações de Observação'.

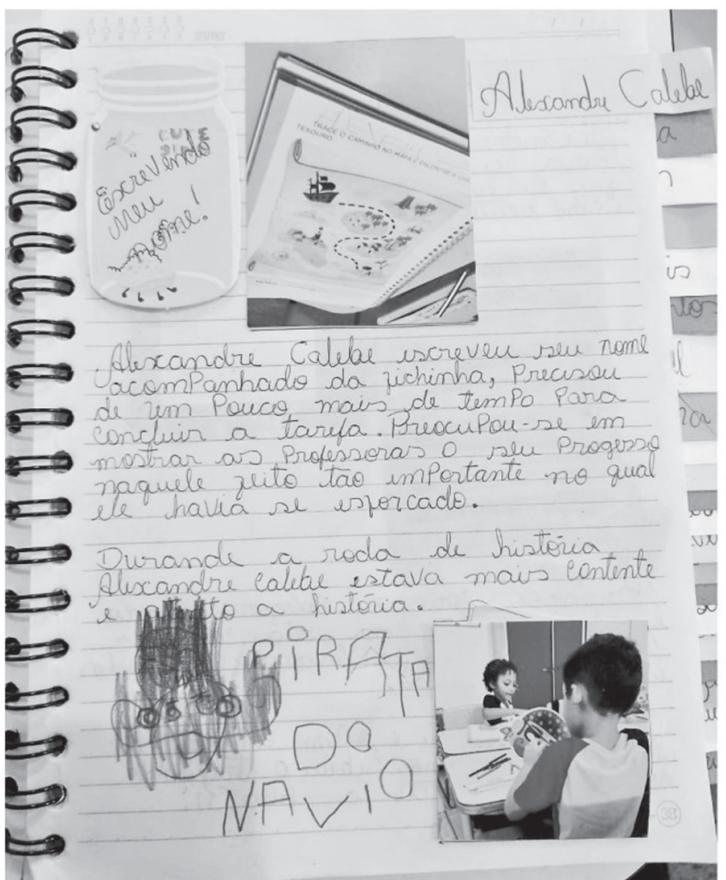
Fonte: Arquivos da pesquisa (2024).

Essa ficha desempenha um papel fundamental no controle das observações e registros, permitindo que seja priorizado quem será observado em cada momento. Naturalmente, não é viável registrar informações sobre todas as crianças ao mesmo tempo. No entanto, em situações de descobertas ou acontecimentos significativos envolvendo outras crianças que não estejam no foco do registro do dia, é possível realizar anotações adicionais. Esse planejamento deve ser flexível e dinâmico, permitindo ajustes e alterações conforme necessário, garantindo que as práticas de registro sejam adaptáveis às necessidades e realidades do cotidiano escolar.

O uso de palavras-chave e frases curtas torna os registros mais ágeis e práticos, evitando longos textos que podem sobrecarregar o educador e comprometer a frequência das anotações. Essa forma simplificada de registro permite captar o essencial de cada situação, priorizando a observação da criança em seu próprio ritmo e espaço (Osset; Webster; Rizzi, 2022).

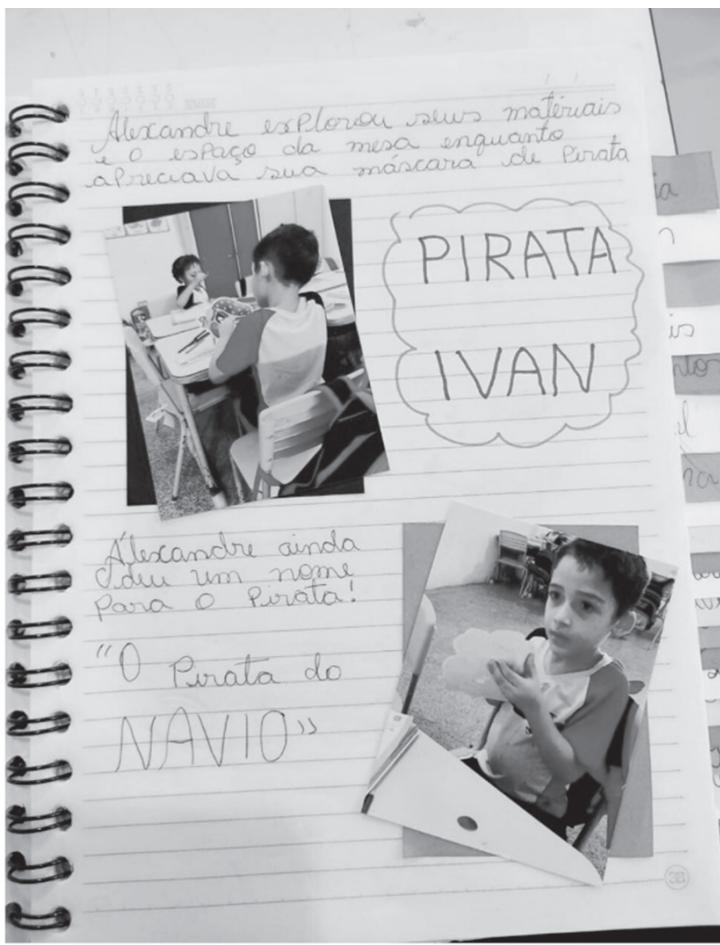
Na figura 2 e 3, observa-se que a colaboradora 6, ao descrever algumas experiências desenvolvidas com a criança foco da observação, utilizou uma descrição detalhada das ações, destacando as práticas cotidianas, as descobertas, as narrativas da criança e sua própria criação. Além disso, o documento inclui espaço para fotos e desenhos da criança, enriquecendo ainda mais o registro.

Figura 2 – Registros sobre Alexandre: “O pirata do navio”.



Fonte: Arquivos da pesquisa (2024).

Figura 3 – Registros sobre Alexandre: “O pirata do navio” (continuação do registro).



Fonte: Arquivos da pesquisa (2024).

Os registros da educadora evidenciam um cuidado minucioso na organização das informações e dos acontecimentos do cotidiano educativo, bem como na valorização da produção das crianças. Para enfatizar esses processos, ela utilizou diversos recursos. Chamo atenção, primeiramente, para o uso de *post-its*

para identificar as seções de cada criança, além de incluir fotos dos momentos das atividades planejadas e imagens dos desenhos produzidos por elas. Observa-se, ainda, que o caderno de registro vai além de um documento exclusivo da docente, tornando-se um material colaborativo, pois conta também com anotações e desenhos feitos pelas próprias crianças. Seus registros escritos seguem uma abordagem narrativa, descrevendo acontecimentos, descobertas e evidenciando o desenvolvimento infantil. Além disso, ela destaca, por meio de marcações específicas, os principais avanços e aprendizados das crianças, conferindo maior visibilidade às suas conquistas.

Perguntamos à colaboradora sobre a relevância desse tipo de registro para sua prática pedagógica. Em sua resposta, a educadora destacou a importância fundamental dessa ferramenta, ressaltando que:

Colaboradora 6: “O caderno de registro individual é uma ferramenta maravilhosa para nós, professoras. Ele nos permite observar cada criança com mais atenção, entendendo melhor seus interesses, conquistas e até as dificuldades. Também nos ajuda a refletir sobre nossas práticas e a pensar em maneiras de melhorar. Quando escrevemos sobre o dia a dia das crianças, conseguimos valorizar momentos especiais e planejar ações que realmente façam sentido para o desenvolvimento delas. É um espaço onde documentamos a história de cada criança e, ao mesmo tempo, nosso crescimento como educadoras. Isso faz toda a diferença na maneira como construímos um olhar avaliativo mais atento e centrado nas necessidades delas”.

Ao documentar, o caderno de registro individual é também um instrumento valioso no processo avaliativo, principalmente na elaboração dos relatórios individuais ao compartilhar o progresso escolar da criança com as famílias, além de ser muito importante para a documentação pedagógica (Osset; Webster; Rizzi, 2022).

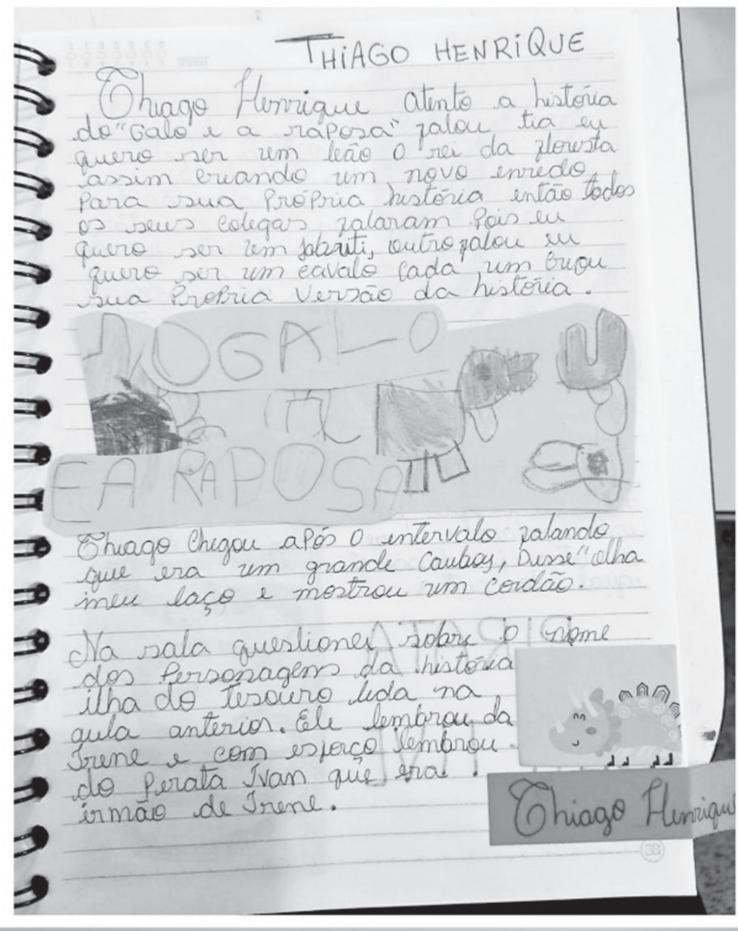
Esse processo de registro contínuo e criterioso tende a fortalecer o vínculo entre a escola e as famílias, além de oferecer uma visão detalhada do percurso educativo da criança, promovendo o diálogo, a reflexão e o entendimento sobre a criança-em-ação nas descobertas proporcionadas pela escola.

A reflexão das educadoras foi enriquecida por uma discussão coletiva mediada pelo grupo de WhatsApp, criado para troca de ideias, compartilhamento de leituras e exposição das atividades realizadas. Como ponto de partida, sugerimos a análise de uma *live* em que Paulo Fochi e Adriana Monteiro² debateram a importância de práticas pedagógicas que envolvam crianças e docentes como protagonistas ativos no processo de aprendizagem. Esse momento de formação e reflexão permitiu que elas repensassem suas abordagens, reconhecendo a necessidade de uma educação mais interativa e dialógica.

A partir dessa discussão, emergiu a compreensão de que a construção do conhecimento deve ser um processo colaborativo, onde a escuta, a participação e as experiências compartilhadas fortalecem o aprendizado. As educadoras destacaram como a valorização das narrativas das crianças (escritas e faladas) nas práticas educativas favorece um ambiente mais democrático, estimulando a curiosidade e o envolvimento das crianças.

² Disponível para acesso no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=NA0-Y82eFK0>. Mais à frente, disponibilizamos o link através de QR-code.

Figura 4 – Registros sobre Thiago: descobertas sobre o pirata detetive, o galo e a raposa.



Fonte: Arquivos da pesquisa (2024).

Figura 5 – Registros sobre Thiago (continuação).

Handwritten notes in Portuguese:

Top right: Fez o destaque da máscara e fez a parte traseira bem sua máscara então disse que iria assustar sua irmã quando chegar no seu lar "dizendo" eu sou um pirata!

Below: Vou te devorar!

Left side: Em Pediada brincou com as outras crianças de laca Tesouro, então encontrou várias seguras e Palavras na sala que estavam espalhadas e disse a letra (i) disso é igual da outra.

Bottom left: PIRATA
DETETIVE

Bottom right: A photograph showing two children, a boy and a girl, sitting at a table. The boy is wearing a pirate hat and the girl is wearing a detective hat. They are looking at a book or a set of cards. The cards show various fruits and a yogurt container. The cards are labeled: MANGA, MELÃO, MANGA, MELÃO, YOGURTE.

Fonte: Arquivos da pesquisa (2024).

Durante a conversa, a colaboradora destacou que, embora o instrumento ofereça diversas possibilidades e benefícios, sua implementação também apresenta algumas dificuldades. Entre os desafios apontados, ela enfatizou que:

Colaboradora 6: No dia a dia da educação infantil, usar o caderno de registro individual pode ser desafiador. A rotina é muito dinâmica, e encontrar tempo para fazer registros detalhados enquanto acompanhamos as crianças em suas atividades é uma tarefa difícil. Além disso, é preciso estar com o caderno sempre por perto, o que nem sempre é viável, especialmente em momentos como as brincadeiras ou no refeitório. Tudo isso exige muita organização e dedicação, em meio a tantas outras responsabilidades que temos na sala de aula.

Registrar os momentos significativos das experiências educativas pode ser considerada por muitos educadores como um dos maiores desafios durante o processo de elaboração das narrativas. Contudo, é importante destacar que não existe um modelo rígido ou a exigência de perfeição nesse processo. O registro deve ser uma ferramenta prática, subjetiva e acessível ao educador, funcionando mais como um aliado do que como um prontuário formal e exaustivo onde tudo precisa ser documentado.

Esse documento deve estar próximo ao educador, permitindo que ele o utilize sempre que necessário, registrando aspectos relevantes do cotidiano escolar, como a fala de uma criança, uma descoberta feita por um dos meninos ou qualquer outro momento que mereça ser destacado. Deste modo, o objetivo não é sobrecarregar o educador, mas oferecer um espaço flexível para que ele possa refletir, registrar e valorizar os detalhes que enriquecem as práticas pedagógicas.

Outras Sugestões



Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=NA0-Y82eFK0>

A live organizada pela Faculdade de Psicologia da PUC – Minas, sob a mediação da professora Cristina Campolina, aborda as pedagogias participativas na Educação Infantil. Com a participação de Paulo Fochi e Adriana Monteiro, o vídeo explora como essas práticas envolvem crianças e professores como protagonistas ativos no processo de aprendizagem, promovendo uma educação mais inclusiva e colaborativa.

Site: <https://tempodecreche.com.br/registros-e-avaliacoes/registro-individual-a-hora-e-agora/>

O artigo publicado no site “tempo de creche” por Rosset, Webster e Rizzi discute o registro individual na Educação Infantil. Ele oferece dicas valiosas sobre como incorporar, organizar e executar registros através de cadernos individuais, destacando a importância desse instrumento para a documentação pedagógica e o acompanhamento do desenvolvimento infantil.



Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=4nqW4lChhno>

Este vídeo em formato de vlog apresenta a abordagem da professora Jaqueline sobre registros individuais. Utilizando suas práticas cotidianas, ela explica o propósito, a funcionalidade e o conteúdo a ser inserido nesses registros, proporcionando uma visão detalhada sobre a sua aplicação no contexto pedagógico.

3. O DESENHO

O desenho, antes mesmo da escrita, configura-se como uma linguagem rica para as crianças, servindo como um espaço aberto à expressão de sentimentos, ao registro e à comunicação de experiências. Lopes (2009) reforça que uma imagem pode ser lida e interpretada de maneira tão profunda quanto o texto escrito, funcionando como uma extensão do pensamento e das emoções da criança. Desse modo, é essencial que o desenho seja tratado como uma narrativa visual, um espaço onde a criança compartilha suas visões de mundo e suas histórias.

Além disso, ao desenhar, a criança reflete sua vida, experiências e até mesmo fantasias, como descreve Rabello (2014). Esse processo envolve uma reelaboração constante da realidade, que, ao ser registrada, ganha novos significados. O desenho se torna um espelho da subjetividade infantil, e é fundamental que o educador compreenda esse caráter reflexivo e subjetivo, promovendo um ambiente que favoreça a expressão livre, sem julgamento ou imposição de padrões estéticos.

Ao nos voltarmos para a prática de coleta de desenhos, a perspectiva de que essa forma expressiva de meninos e meninas pode ser tratada como fonte documental nos remete a observá-los de modo ainda mais denso, trata-se de perscrutar seus traços e cores, investigá-los como algo estranho aos nossos olhares, trazendo um universo que revela o visível e o invisível de suas tantas relações (Gobbi, 2012, p. 139).

Como aponta a autora, não se trata apenas de coletar os desenhos produzidos pelas crianças, mas de analisá-los de maneira mais densa, considerando seus traços, cores e elementos visíveis e invisíveis que refletem as múltiplas relações das crianças com

o mundo. Assim, os desenhos passam a ser vistos para além de uma simples representação gráfica, reconhecendo-os como registros que comunicam sentimentos, experiências e percepções intrínsecas às experiências infantis.

Compreendemos que o desenho produzido pela criança deve assumir posição central como ferramenta pedagógica, pois ele é o próprio registro da criança-em-ação em seu processo de descobertas, logo, deve ultrapassar a função de mero entretenimento. Para que essa prática cumpra sua função formativa, é fundamental que ela não se limite a estereótipos ou modelos prontos e acabados; ao contrário, deve respeitar e estimular a singularidade e a espontaneidade de cada criança em suas vivências, descobertas e desejos.

A prática de oferecer desenhos prontos como tradicionalmente foi repercutido nas escolas para serem pintados, muitas vezes com cores já pré-definidas pelos educadores, tende a ser uma estratégia reprodutora, limitadora e que desconsidera o potencial criativo e expressivo da infância em sua complexidade. Rabello (2014) ressalta que o desenho é uma forma única de comunicação, repleta de simbolismos e significados pessoais. Dessa forma, quando se valoriza a diversidade de formas e a liberdade de expressão da criança, tornamos a escola em um ambiente onde o desenho se torna um documento pedagógico que mostra com detalhes o desenvolvimento e a manifestação do imaginário infantil.

Mais do que simples ilustrações, os desenhos carregam vestígios das experiências, percepções e expressões das crianças, refletindo sua forma única de compreender o mundo. Como destaca Gobbi (2012), é fundamental considerar os desenhos dentro de seus contextos de produção, compreendendo-os como elementos dinâmicos que revelam contradições, curiosidades e marcas das vivências infantis. Dessa forma, ao serem analisados e contextualizados, os desenhos permitem ampliar a compreensão

sobre os processos de aprendizagem, tornando-se registros significativos do desenvolvimento infantil.

A documentação pedagógica que inclui os desenhos como parte do registro das experiências das crianças possibilita um olhar mais atento sobre as crianças e a valorização de suas vozes e subjetividades. Nesse sentido, Gobbi (2012) esclarece que ao dialogar com diferentes campos teóricos, os desenhos contribuem para a construção de um olhar mais plural sobre a infância, permitindo que ela seja compreendida a partir de suas múltiplas formas de existir e se expressar. Assim, a incorporação dos desenhos nos registros pedagógicos, torna a prática educativa mais sensível e democrática, reconhecendo as crianças como protagonistas de suas próprias narrativas e aprendizagens.

Nesse contexto, observamos e dialogamos com a colaboradora 5 por meio do grupo de reflexão e do acompanhamento na sala de referência, buscando compreender suas práticas e sua perspectiva sobre o uso do desenho como ferramenta para a documentação pedagógica. Esse processo visou alcançar a práxis pedagógica ao confrontar os saberes docentes com as discussões realizadas no grupo, apoiadas em referências teóricas sobre o papel dos desenhos como registro/documento na Educação Infantil. Esse movimento contínuo de produzir, refletir, aprofundar-se teoricamente e revisitar práticas nos convida a um exercício constante de construção e ressignificação da práxis pedagógica.

Figura 6 – Mapa conceitual: tinta natural e grafismos africanos.



Fonte: Arquivos da pesquisa (2024).

Nesta atividade, a educadora trouxe para o contexto de aprendizagem materiais do cotidiano das crianças, como couve, repolho roxo, açafrão, beterraba e urucum. Além disso, disponibilizou papéis, pincéis e recipientes para que as crianças pudessem explorar, manusear e criar. A proposta integrava um projeto em alusão à consciência negra. Para contextualizar, a docente explicou às crianças sobre os grafismos africanos, abordando sobre a diversidade de cores e sobre os aspectos culturais africanos. Em seguida, junto com as crianças, produziu tintas utilizando os alimentos trazidos, para isso, utilizou um liquidificador para triturar os alimentos e produzir a “tinta”. As crianças participaram ativamente desse processo, colaborando e experimentando. Como exemplo algumas crianças cheiraram as tintas produzidas e comentaram sobre os cheiros: “A tinta roxa tem cheiro ruim, parece pum (risos)”,

“Huum... a tinta verde é bem cheirosa, parece cheiro de suco verde.”, “Eu consegui fazer a tinta azul misturando essas tintas.”

Após a confecção das tintas, as crianças tiveram liberdade para expressar sua criatividade, produzindo desenhos e pinturas inspirados nos grafismos africanos. A atividade contou com o acompanhamento da educadora da turma, da cuidadora especial e do pesquisador, que mediaram o processo e incentivaram a autonomia dos pequenos. Durante a experiência, refletimos sobre a capacidade autoral das crianças, que se divertiram, criaram e aprenderam sobre a riqueza cultural dos povos africanos.

A educadora poderia ter escolhido imprimir figuras com grafismos variados para que as crianças simplesmente as pintassem, como tradicionalmente muitos professores ainda fazem. No entanto, ela preferiu realizar uma proposta mais participativa e colaborativa com as crianças, priorizando o envolvimento ativo dos meninos e meninas e incentivando a autonomia no processo de aprendizagem. Essa decisão demonstra um compromisso com práticas educativas que estimulam a criatividade e valorizam a expressão individual das crianças, permitindo-lhes explorar materiais e ideias de forma livre e significativa.

A prática de oferecer modelos prontos ou desenhos estereotipados reflete uma estratégia diretiva, onde a cultura adultocêntrica tenta moldar a expressão infantil conforme padrões predefinidos. Por outro lado, uma pedagogia que deixa a criança sozinha com um desenho ou com uma folha em branco e sem qualquer tipo de mediação pode cair no extremo oposto, supondo que, pela ausência de interação, a criança explorará plenamente o seu potencial criativo. Fochi (2016) aponta que o equilíbrio está em colocar em diálogo os saberes da criança e do adulto, superando tanto a ausência de orientação quanto a direção impositiva.

Neste contexto, a liberdade no desenho não deve ser confundida com abandono ou falta de direcionamento, especialmente no âmbito

escolar, o educador deve ser o mediador do processo educativo que organiza os espaços e media as situações através de observações, registros e intervenções. É necessário que ele atue de forma delicada e sutil, como enfatiza Iavelberg (2013), conduzindo a criança a novas possibilidades de expressão sem forçá-la a um molde. A mediação adequada respeita o ritmo e o estágio de desenvolvimento de cada criança, permitindo que ela se aproprie do desenho como um meio de comunicação pessoal, rico em significados.

Outra proposta de atividade envolvendo as práticas de desenho como registro/documento para avaliar as crianças foi desenvolvido pela educadora para trabalhar a diversidade de tons de pele (Figura 7).

Figura 7 – Mini-história: descobrindo os tons de pele através do desenho.

O DIA EM QUE AS CRIANÇAS DESCOBRIRAM OS TONS DA PELE




Após a leitura do livro "Lápis 'cor de pele" a professora da turma realizou junto aos alunos algumas atividades. Ela perguntou às crianças se sabiam qual era "a cor da pele". Curiosas, elas olharam para as tintas, tentando adivinhar. Algumas crianças acharam que tinham uma ideia e começaram a misturar branco, marrom e preto. Mas, logo perceberam que cada mistura criava um tom único, e nenhum era exatamente igual ao da pele de cada um.

Ao comparar as misturas com a pele dos colegas, as crianças começaram a notar que a pele de cada um tinha uma tonalidade diferente: Daniel tinha uma pele marrom, Evelylyn, um tom mais claro, e Antônio Lazaro, um lindo tom de marrom escuro. Eles riram e se surpreenderam ao perceber quantas variações existiam ali, entre eles. Cada um pintou uma folha com o tom mais próximo do seu, formando uma paleta de cores cheia de diversidade.

No final da atividade, as crianças colocaram seus papéis lado a lado. As folhas mostravam uma linda coleção de cores – uma galeria que representava cada um ali. Com olhos brilhando, entenderam que não existia uma única "cor da pele". Cada tom contava uma história única e especial, e juntos formavam um arco-íris de diversidade e beleza. Naquele dia, as crianças descobriram algo importante: cada cor é parte de quem somos, e todas juntas formam algo ainda mais bonito.

Fonte: Arquivos da pesquisa (2024).

A proposta pedagógica desenvolvida pela educadora evidencia a relevância do registro como ferramenta central na elaboração da documentação e da documentação pedagógica. Os desenhos criados pelas crianças, suas narrativas e as diversas experiências provenientes da ação pedagógica foram fundamentais para a construção da mini-história apresentada como parte desse registro participativo.

Em conversa com a colaboradora 5 deste estudo, questionamos sobre suas experiências com o uso do desenho e suas principais dificuldades. Diante disso, ela ressaltou que:

Colaboradora 5: “Acredito que o desenho seja um ótimo instrumento para registrar e explorar o desenvolvimento integral da criança, uma vez que permite revelar aspectos de sua criatividade e percepção do mundo ao seu redor. Eu amo trabalhar com o desenho, por meio dele, a criança encontra uma linguagem própria para expressar aquilo que ainda não consegue expressar em palavras, dando forma às suas ideias, sentimentos e compreensões. Esse processo pode ser difícil para professores que ainda trabalham de forma mecânica, mas ao passo que entendem que o desenho pode ser produzido com materiais do cotidiano, e que as experiências do desenho podem se dar de diversas formas, esse processo se torna mais fácil. É por meio dessa expressão que ela pode demonstrar o que descobriu e aprendeu sobre um determinado tema. Além disso, o desenho pode ser uma ferramenta rica para incentivar a autonomia, a autoconfiança e o prazer em criar, estimulando a criança a explorar novas formas de comunicação e interação com o mundo”.

De acordo com a educadora, é necessário que os docentes superarem práticas mecânicas, explorando materiais simples e experiências diversificadas para tornar a prática do desenho mais acessível e significativo no cotidiano escolar. A visão dela demonstra o potencial que o desenho possui para estimular a

autonomia, a criatividade e a autoconfiança das crianças, incentivando novas formas de interação e aprendizagem.

Lopes (2009) propõe que, assim como o texto escrito, o desenho pode servir como um registro duradouro das descobertas e reflexões da criança, permitindo-lhe revisitá-las suas próprias produções e compreender seu desenvolvimento ao longo do tempo. Dessa maneira, cada desenho é uma peça de um mosaico que documenta o processo de aprendizagem infantil de forma orgânica e autêntica.

Além disso, questionamos à educadora o que fazer com os desenhos coletados das crianças. Diante disso, ela explicou que:

Colaboradora 5: “Às vezes, as crianças pedem seus desenhos para mostrar à mãe, pois enxergam neles beleza, conquistas e avanços que as deixam orgulhosas. Em outras ocasiões, costumo guardar essas produções para utilizá-las em diferentes formas de documentação, como varais, cartazes ou outras exposições. Os pais são sempre convidados a observar os desenhos e reconhecer neles as vivências, os aprendizados e as descobertas das crianças. Compreendo que o desenho não é apenas um simples ato de desenhar; ele deve ser intencional e carrega em si o reflexo do processo de desenvolvimento e das conquistas das crianças, servindo como um registro rico de suas experiências e aprendizagens”.

A educadora demonstra sensibilidade pedagógica ao reconhecer o valor dos desenhos produzidos pelas crianças, valorizando-os e fazendo parte da composição do espaço escolar. Ao destacar a intencionalidade do desenho e sua capacidade de registrar vivências e aprendizados, ela demonstra que os desenhos e outras produções das crianças devem possuir finalidade, dentre elas compartilhar com as famílias e com as próprias crianças num processo constante de reflexão e de diálogo com os pares. Desse modo, a prática de convidar a família para observar os desenhos

produzidos pelos seus filhos reflete um esforço de construir uma ponte entre a escola e a família, promovendo um olhar mais atento, colaborativo e valorizador sobre as descobertas das crianças.

Por fim, a colaboradora 5, enfatizou que:

Colaboradora 5: “Acredito que o desenho seja uma maneira mais acessível e eficaz de explicar algo para as crianças, além de ser mais enriquecedor do que simplesmente pedir que escrevam, copiem ou realizem práticas mecânicas, como colorir desenhos prontos. Por meio de atividades de desenho, sejam elas livres ou guiadas, tenho a oportunidade de observar o que as crianças conseguem expressar, revelando suas ideias, compreensões e criatividade de forma espontânea e significativa”.

É essencial que o docente, ao propor novas possibilidades de expressão, respeite a individualidade da criança, encorajando-a a se expressar sem se sentir limitada ou comparada a padrões externos (Iavelberg, 2013). A orientação sensível preserva a autenticidade da criação e incentiva a exploração de novas formas e conteúdos. A criação gráfica, quando valorizada nesse sentido, torna-se uma linguagem universal e transformadora, permitindo que as crianças estabeleçam uma relação significativa com suas produções e com o próprio processo de aprendizagem.

Outras Sugestões

Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=C8WIxAocBRI>

O vídeo faz parte do programa: conectando ideias, da Editora Wak, com o tema: o desenho entre crianças e adultos com Nancy Rabello. Fala sobre a importância de considerar os grafismos das crianças como uma atividade de expressão livre da criança, e não como um “tapa boca” – algo apenas de entretenimento para silenciar as crianças por pouco tempo.





Sugestão de leitura:

Papel do Ateliê na Educação Infantil: A Inspiração de Reggio Emilia

Os organizadores deste livro reúnem relatos sobre como as experiências de crianças que interagem com materiais ricos impactam na abordagem das escolas para a construção e a expressão do pensamento e da aprendizagem. Este livro traz exemplos de projetos e aborda aspectos práticos do ateliê, incluindo a organização do ambiente e o uso de materiais. Essencial para um exame mais aprofundado da filosofia, da prática e da influência do ateliê inspirado em Reggio Emilia, esta obra auxilia os educadores a criar oportunidades de aprendizagem para uma nova geração de crianças.

Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=tzesd7whsFY>

A live intitulada: O desenho infantil na perspectiva psicopedagógica, disponível no canal Aprendizagem e companhia, é mediado pela professora doutora Angela Mathylde Soares e com participação de Nancy Rabello sobre o desenho como processo de intervenção psicopedagógica.



Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=WBW8b1-drKQ>

Nesse vídeo, disponível no canal Sesc Jundiaí a professora Stela Barbieri fala sobre Arte e Primeira Infância, destacando como a expressão artística contribui para o desenvolvimento infantil, a criatividade e a formação de uma identidade única nas crianças. Barbieri enfatiza a interação entre arte e educação, ressaltando que a arte permite às crianças explorar emoções, culturas e pensamentos de maneira lúdica e significativa.

4. A FOTOGRAFIA

O uso da fotografia na Educação Infantil tem se mostrado como um instrumento valioso para a documentação pedagógica e para a avaliação do desenvolvimento infantil e suas aprendizagens. Longe de ser um registro aleatório, a fotografia deve ser utilizada de forma intencional, com a finalidade de tornar visível as interações, descobertas e conquistas das crianças. Como descreve Carrieri (2017), a documentação pedagógica envolve uma seleção criteriosa de imagens, documentos e outros registros que mostrem os momentos significativos, as descobertas e o envolvimento dos meninos e meninas e contribui para a reflexão coletiva entre educadores, crianças e famílias.

A fotografia deve ir além de um registro meramente ilustrativo que sobrecarrega a memória do celular dos educadores, deve assumir o papel de linguagem na comunicação educativa. De acordo com Santos e Maia (2020, p. 56), “a fotografia é um potente instrumento de comunicação e, quando utilizada como linguagem, permite ampliar a visibilidade aos processos de investigação e iniciativas infantis”. Desse modo, o ato de fotografar na Educação Infantil não deve se limitar a captar imagens de toda e qualquer atividade planejada e executada, mas a construir com narrativas visuais que dialogam com as experiências vividas pelas crianças, atribuindo-lhes significado principalmente por meio das próprias narrativas das crianças e da interpretação dos docentes.

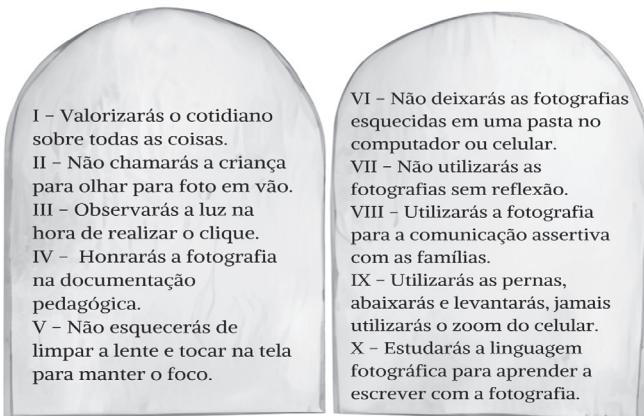
Ao adotar uma prática pedagógica que utiliza a fotografia exige intencionalidade e reflexão. Como Chanan (2021) ressalta, é fundamental equilibrar o domínio técnico da fotografia com a compreensão das práticas educativas. A criação de imagens deve estar alinhada às experiências cotidianas, respeitando as narrativas das crianças e seus processos investigativos. Esse cuidado permite que a

fotografia seja um meio de valorização das vivências infantis, fortalecendo a documentação como ferramenta formativa e dialógica.

Durante uma das sessões de grupo-reflexão desenvolvidas com as colaboradoras do estudo, assistimos a uma live gravada da professora Gilvana Menslin Maia, disponível na plataforma YouTube, sobre o uso da fotografia na Educação Infantil. Nesta apresentação, Maia (2023) fundamenta sua fala nas pedagogias participativas e nas vivências inspiradas nas práticas educativas de Reggio Emilia. Ao longo do vídeo, a professora enfatiza a importância de compreender algumas técnicas fotográficas, ressaltando que a fotografia, no contexto educacional, vai além de um domínio técnico é preciso direcionar os registros para o processo pedagógico, com atenção especial às crianças enquanto protagonistas de suas descobertas e envolvimentos nas experiências educativas. Durante o vídeo, Maia (2023) apresenta os “dez mandamentos da fotografia na Educação Infantil” (figura 8).

Figura 8 – Os dez mandamentos da fotografia na Educação Infantil.

OS 10 MANDAMENTOS DA FOTOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



Fonte: Produzido pelo autor (2024) a partir de Maia (2023).

Além disso, A fotografia na Educação Infantil promove a articulação entre imagem e texto, possibilitando a construção de uma documentação pedagógica mais dinâmica e participativa. Essa prática passa a incluir as crianças, valorizando suas narrativas tanto por meio de imagens, quanto suas falas. Contribuindo para que o registro reflita com detalhes a riqueza dos processos de aprendizagem e interação vivenciados no cotidiano educativo.

Santos e Maia (2020, p. 57) observam que as narrativas visuais, complementadas pela escrita reflexiva, “valorizam as ações das crianças em uma dinâmica na qual imagem e texto se complementam”. Essa interação de linguagens possibilita que os registros fotográficos não sejam utilizados apenas como meros registros descritivos, mas que demonstrem as múltiplas dimensões do aprendizado infantil e suas descobertas.

A fotografia, ao ser incorporada à prática pedagógica, transforma-se em um recurso de grande importância para a documentação da infância, permitindo registrar e dar visibilidade às experiências das crianças nos espaços educativos. Como destaca Gobbi (2011), as imagens fotográficas além de capturarem momentos fugazes, constroem e reconstroem realidades, contribuindo para a compreensão das relações estabelecidas entre as crianças, os adultos e o ambiente escolar.

Ao discutir a utilização das fotografias no contexto escolar, é fundamental considerar seu destino e a forma como são apreciadas por educadores, crianças e demais membros da comunidade educativa. Gobbi (2011) ressalta que as imagens podem se perder no tempo se não forem organizadas e planejadas de maneira adequada, mas, quando devidamente documentadas, tornam-se contínuas e significativas. Nesse sentido, as fotografias, ao circularem nos espaços escolares, evidenciam aspectos da infância e contribuem para a construção coletiva de saberes e memórias, reforçando a importância de uma documentação pedagógica sensível e participativa.

As fotografias possibilitam a escuta e o diálogo com as próprias crianças, permitindo que suas narrativas sejam construídas a partir de suas perspectivas. Gobbi (2011) destaca que, analisar minuciosamente essas imagens permite levantar hipóteses sobre as relações sociais e compreender a infância como um período ativo de produção cultural, e não apenas uma fase preparatória para a vida adulta.

A colaboradora 8 destaca que a utilização da fotografia tende:

Colaboradora 8: Eu compreendo que a fotografia é uma ferramenta de grande importância na Educação Infantil, principalmente nos últimos anos com o apogeu da tecnologia, pois é um recurso que permite registrar momentos reais e significativos do cotidiano escolar que, muitas vezes, não podem ser captados por descrições escritas tendo em vista que temos muitas demandas na sala. Com a fotografia consigo registrar as interações, as conquistas e os processos de aprendizagem das crianças de maneira imediata, ajudando na reflexão sobre as experiências. Além disso, é uma forma de compartilhar essas vivências com as famílias, tornando o processo educativo mais colaborativo.

Quanto as dificuldades em trabalhar com a fotografia podem estar ligadas a:

Colaboradora 8: Uma das principais dificuldades no uso da fotografia como registro é garantir que ela capture a essência da situação sem se tornar uma atividade intrusiva ou desconfortável para as crianças. Já estamos acostumados a sermos “intrometidos” e invasivos na vida das crianças, e as vezes tentamos fotografar de forma intrusiva. Outra questão é o tempo necessário para organizar, selecionar e interpretar as imagens de forma intencional, conectando-as aos objetivos pedagógicos. O processo de curadoria pode ser demorado pelo fato de tentarmos escolher fotos que de fato narrrem o cotidiano. Também há desafios técnicos, como a qualidade do equipamento e o manuseio adequado das fotografias, além da necessidade de respeitar questões éticas e legais, como o uso da imagem das crianças com autorização dos responsáveis.

Ao fotografar com intencionalidade a criança em ação, a educadora observa que consegue documentar de forma mais precisa as aprendizagens e descobertas realizadas no contexto das interações com seus pares. Ela relata que incentiva as crianças a explorarem novos conhecimentos por meio de leituras, experimentações, vivências e até mesmo durante as brincadeiras espontâneas, reconhecendo nesses momentos oportunidades para o aprendizado. Essas situações tornam-se propícias para a realização de registros fotográficos que, posteriormente, são utilizados na documentação pedagógica.

Um passo fundamental nesse processo citado pela colaboradora é a curadoria. A curadoria refere-se ao processo de seleção criteriosa e intencional de registros visuais, como fotografias, desenhos e vídeos, coletados durante as atividades pedagógicas. O objetivo é identificar quais registros melhor representam os momentos significativos das aprendizagens das crianças, suas interações e descobertas. Esse processo de curadoria vai além de escolher imagens bonitas ou bem fotografadas. Envolve uma análise reflexiva para assegurar que os registros escolhidos evidenciem os objetivos pedagógicos e valorizem as narrativas das crianças. Além disso, a curadoria serve como um momento de revisão da prática pedagógica. Ao analisar os registros, os educadores têm a oportunidade de refletir sobre o que funcionou, o que poderia ser ajustado e quais novos caminhos podem ser explorados no planejamento de futuras experiências. É um momento de reconstrução e aperfeiçoamento contínuo da prática docente.

A figura 9 mostra alguns registros fotográficos feitos pela educadora, que posteriormente foram transformados em documentação pedagógica, antes disso ela selecionou e organizou em um mural “Mural das descobertas literárias” para, então, transformá-lo em documentação.

Figura 9 – Fotografias: hora da leitura do livro Nícolas.

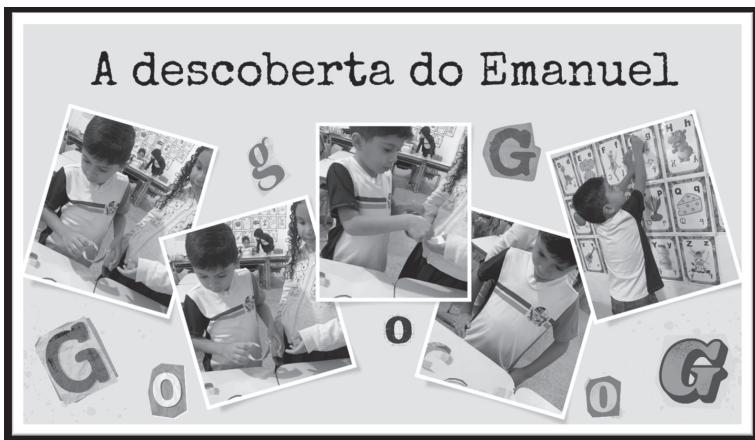


Fonte: Arquivos da pesquisa (2024).

Outro exemplo pode ser observado na figura 10, que mostra uma situação em que a colaboradora 8, junto à cuidadora especial, ao organizar os materiais para as atividades com as crianças, identificou uma descoberta feita por Emanuel, de 5 anos. Durante a interação com os materiais, Emanuel percebeu que os pedaços de papéis descartados pelas educadoras, após serem cortados, poderiam ser transformados em letras por meio de dobraduras.

Sem interferir ou interromper o processo natural da brincadeira do menino, a docente registrou, por meio de fotografias, o momento de descoberta dele e suas interações com essa criação espontânea. Os registros realizados por ela permitiram a reflexão posterior sobre a criatividade infantil em forma de documentação, explorando o valor das experimentações e o potencial educativo presente em materiais que, à primeira vista, seriam descartáveis.

Figura 10 – Fotografias: momentos de descobertas de Emanuel.



Fonte: Arquivos da pesquisa (2024).

Diante disso, compreendemos que a intencionalidade na utilização da fotografia também se reflete na construção de narrativas que valorizam o cotidiano e as relações estabelecidas pelas crianças. Segundo Silva (2016, p. 29), o uso das fotografias “torna visível o que desenvolvemos dia a dia, valorizamos o que os alunos têm feito e damos sentido ao processo de narração e de memória”. Assim, a fotografia cumpre o papel de registrar e documentar o presente como um tempo vivido e significativo, respeitando a infância em sua essência, conforme discute Arroyo (1994).

Outro aspecto relevante é o papel da fotografia na ampliação da visibilidade das práticas educativas e na comunicação com as famílias. O uso reflexivo e planejado das imagens permite que as famílias compreendam melhor as experiências vividas pelas crianças e participem do processo educativo. Quando feito essas exposições para que as famílias também tenham conhecimento e contato sobre as aprendizagens das crianças fortalece os vínculos entre escola e família, potencializando a compreensão e valorização das práticas pedagógicas.

Como destaca Chanan (2021), a diversidade de estilos e formas de expressão dos educadores enriquece o trabalho docente e contribui para uma documentação pedagógica que reflete a pluralidade de olhares e perspectivas. A criatividade e a subjetividade docente ao documentar são elementos essenciais para subverter a ideia de registros posados, transformando-os em registros carregados de significados.

Outras Sugestões



Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=cV_5rOyLkCu&t=25s

O professor André Carrieri apresenta seu curso "Ateliê de Fotografia: Um Olhar Sensível para a Infância", abordando a fotografia na Educação Infantil como uma ferramenta poderosa de documentação pedagógica. A proposta do ateliê é capacitar educadores para utilizar a fotografia com intencionalidade, promovendo a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizado em ambientes educativos.



Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=VDClAjDzefo>

No primeiro vídeo do canal da professora Gil Meslin, discute-se a inserção histórica da fotografia na educação e sua importância na documentação pedagógica. A professora explora como a fotografia contribui para a construção de memórias educativas e a valorização das experiências vividas pelas crianças no ambiente escolar.



Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=d-hWEh2AH7M>

O vídeo faz parte de um WEBINAR da Secretaria de Educação de Brusque, com mediação de Franciele Mayer e participação de Gilvana Menslin. Durante o webinar, são abordados aspectos fundamentais como: o que é e como fotografar, além da importância da fotografia intencional na Educação Infantil, especialmente no contexto pandêmico.



Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=SFEma3Xqlrk>

Neste vídeo do canal "Nova Escola", André Carrieri e André Spinola discutem a importância de registros pedagógicos em fotografia e vídeo. O foco está em planejar os registros com intencionalidade, abordando desde a escolha dos conteúdos até a gestão técnica dos arquivos digitais.



Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=TxN1D0bVRtQ>

A professora Ana Barbara, no ciclo de formação do Estado de São Paulo, explora a fotografia como ferramenta de autoria docente. O vídeo enfatiza que a fotografia vai além do registro, sendo uma prática reflexiva e intencional sobre o cotidiano educativo e suas diversas narrativas.

Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=_WUMBdtx-xc

Gil Menslin, no vídeo "Como fazer 'aquela foto uau' na Educação Infantil?", oferece dicas técnicas sobre o uso da fotografia na Educação Infantil. Ela destaca a necessidade de construir uma conexão genuína com as crianças para capturar imagens autênticas e significativas, que refletem sua essência e descobertas.



5. AS MINI-HISTÓRIAS

As mini-histórias surgem como uma estratégia sensível de comunicação no universo infantil, buscando captar a complexidade das vivências das crianças e os significados que elas conferem ao seu cotidiano. Segundo Fochi (2019), uma mini-história sintetiza, por meio de imagens e das próprias falas das crianças, os elementos fundamentais do contexto e das estratégias utilizadas, evidenciando a atmosfera de vida que permeia o grupo. Essas narrativas breves tornam-se uma forma de transmitir, de maneira poética e educativa, a essência dos processos de aprendizagem que ocorrem na Educação Infantil.

Ao se constituírem como uma forma episódica de narrativa, as mini-histórias ampliam a compreensão do que acontece no cotidiano das crianças, funcionando como um “exercício de escuta”. Essa prática exige do docente sensibilidade para observar e interpretar as nuances das interações das crianças, tornando-as visíveis para elas próprias, para as famílias e para os demais profissionais da escola. Além disso, ao apresentar essas histórias, o educador estabelece um diálogo com os diversos agentes envolvidos na educação, criando uma rede de compreensão compartilhada sobre o desenvolvimento da criança e o ambiente educacional.

A criação de mini-histórias envolve um processo reflexivo em que o docente realiza escolhas interpretativas ao organizar o material que observa, organização essa complexa que requer um grande movimento de reflexividade. Como descreve Fochi (2019), as mini-histórias são composições poéticas e fragmentárias da vida cotidiana, que adquirem valor educativo quando selecionadas, interpretadas e registradas pelo educador. Esse

processo de construção narrativa tende a transformar o olhar do docente sobre a criança e fortalece sua própria prática pedagógica, tendo em vista que, ao escolher o que narrar, ele se insere nessa narrativa, destacando elementos que considera importantes e deixando de fora outros que julga menos significativos.

Ao registrar o cotidiano escolar por meio da fotografia, a educadora buscou documentar as práticas pedagógicas a fim de mostrar à comunidade escolar e aos familiares dos meninos e meninas o desenvolvimento das crianças e suas descobertas. Após a curadoria, buscou, através de sua subjetividade, dos registros escritos, documentar, em mini-histórias momentos importantes vividos pelas crianças.

A mini-história apresentada na figura 11 retrata o envolvimento dos meninos e meninas em uma atividade proposta pela educadora na criação de colares inspirados pela riqueza cultural dos colares africanos. Esse processo criativo foi fruto de estudos, vivências e apreciações relacionadas à cultura africana, que despertaram o interesse e a criatividade das crianças.

Sob a mediação da educadora, as crianças exploraram diferentes materiais (miçangas, macarrão, canudos, linha, tintas, pinceis), exercitando habilidades manuais e artísticas enquanto desenvolviam seus próprios colares. Os resultados desse trabalho foram expostos na feira cultural da escola, valorizando as produções das crianças e promovendo a integração entre a comunidade escolar e o aprendizado sobre a diversidade cultural.

Figura 11 – Mini-história: “A arte dos colares da cultura africana.”

A ARTE DOS COLARES DA CULTURA AFRICANA

Na turminha do Pré II, todos estavam muito animados para a aula sobre a cultura africana. A professora Maria de Deus explicou com muito carinho sobre as tradições e a importância das peças de arte africanas, como os colares coloridos, usados por várias tribos. Hoje, seria o dia de criar os próprios colares!

Nicolas, com seus olhinhos brilhando, inquieto já sabia o que fazer. Pegou os pedaços de linha e, com muita concentração, começo a passar o fio pelos macarrões, um por um, com as mãos bem firmes. Ele adora desafios e logo tinha montado um colar belíssimo, cheio de cores e detalhes. Orgulhoso de sua criação, correu e mostrou para todos os profissionais da escola.

Thayla estava super animada e muito focada. Ela escolheu pedacinhos de canudos coloridos e começou a separar com cuidado, montando o seu próprio colar bem colorido. Cada peça era colocada com paciência, e, quando terminou, sorriu satisfeita com a obra de arte que tinha feito.

A turma se uniu, exibindo seus colares, e todos estavam muito felizes com os resultados. Era a primeira vez que todos estavam aprendendo de uma maneira tão divertida sobre a cultura africana. Os colares foram cuidadosamente guardados, pois todos sabiam que seriam o grande destaque da feira cultural da escola. No dia da feira, toda a escola, inclusive as famílias poderão ver na exposição das peças feitas pelas crianças, a criatividade e o esforço de cada um.

Assim, a aula de cultura africana se transformou em uma verdadeira celebração de arte, cor e união, marcando um momento especial para todos da turma do Pré II.



Fonte: Arquivos da pesquisa (2024).

Os registros fotográficos apresentados pela educadora na seção anterior não permaneceram esquecidos na memória de seu celular, à espera de um momento aleatório para serem revisitados. Pelo contrário, ela buscou transformar esses registros em documentação pedagógica, criando mini-histórias que recontaram, de forma criativa, as narrativas das crianças em seus processos de descoberta.

A documentação foi além de uma simples descrição objetiva das imagens, como “Emanuel formou letrinhas com tiras de papel” ou “As crianças ouviram atentamente a história lida pelo educador Jorge”. Ela transcendeu essa forma de registro ao narrar as descobertas de maneira detalhada e subjetiva, destacando os contextos, as reflexões e os aprendizados que emergiram das interações das crianças com os materiais e as crianças.

Figura 12 – Mini-história: “O Super Nícolas”

O SUPER NÍCOLAS

Era um dia de muitas descobertas na sala de aula. Isabella, com seu jeitinho curioso, estava folheando os livros da prateleira quando encontrou algo que a deixou encantada. “Olha! Achei um livro incrível!” Ela gritou, chamando a atenção dos colegas ao seu redor. O título era “Nícolas”. Empolgada, Isabella correu até tio Jorge, que estava na escola para observar a turma, e fez um pedido especial: “Tio Jorge, você pode ler esse livro para mim?” O tio Jorge sorriu, surpreso com o pedido, mas aceitou prontamente. A professora Maria de Deus, sempre disposta a incentivar a participação, organizou rapidamente a turma para a leitura.

Enquanto alguns alunos se acomodaram na roda, outros preferiram ficar em seus lugares, como o Antônio, a Heloisa e a Maria Cecília, como sempre faziam. Todos estavam curiosos para saber o que a história traria. Ao abrir o livro, tio Jorge começou a ler sobre o dia a dia do Nícolas e sobre um herói muito especial: Super Nícolas, um personagem forte e grande, capaz de fazer coisas incríveis. As crianças logo perceberam que o Super Nícolas do livro era muito parecido com seu colega de turma, o Nícolas, que estava ali, observando com atenção. Com o entusiasmo da história, Nícolas se aproximou e, como um verdadeiro herói, se acomodou no colo de tio Jorge. Ele ficou animado, folheando as páginas e mostrando as figuras para os amigos. As crianças riram e se encantaram, vendo o “Super Nícolas” refletido em seu colega.

No final da história, a turma pediu para desenhar o Nícolas. Alguns optaram por desenhar o Nícolas da turma, com seu jeito único e especial. Outros, mais inspirados, desenharam o Super Nícolas, forte e corajoso. O resultado foi uma verdadeira celebração da amizade, da imaginação e da beleza das diferenças. Todos na sala sabiam que, assim como o Super Nícolas, cada um tem algo único para oferecer ao mundo.



ESCOLA: JARDIM DE INFÂNCIA ABELHINHA TURMA: PRÉ II PROFESSORA: MARIA DE DEUS

Fonte: Arquivos da pesquisa (2024).

A colaboradora 8 deste estudo compartilhou suas experiências com as mini-histórias, destacando tanto os desafios quanto as possibilidades dessa prática pedagógica. Ela apontou como principal dificuldade o ato de documentar as narrativas pedagógicas, ressaltando: “Dificuldades em lidar com a escrita das narrativas pedagógicas, pois precisamos de sensibilidade para escutar as

crianças e interpretar suas ações.” Diante da experiência da educadora a complexidade de transformar a observação cotidiana em registros que sejam fiéis às vivências das crianças, exige do educador um olhar atento e uma escuta ativa, além de aspectos éticos e estéticos em compor uma documentação que seja verídica e ao mesmo tempo que seja sensível.

Apesar dessas dificuldades apontadas, a docente enfatiza as possibilidades dessa prática ao reconhecer nela a “possibilidade de registrar as experiências vivenciadas pelas crianças no ambiente escolar, preservando suas memórias e aprendizados.” Ela enxerga as mini-histórias como ferramentas que vão além de meras documentações, mas que valorizam o protagonismo infantil, permitindo que as experiências significativas das crianças sejam narradas e vistas pela comunidade escolar.

A educadora ainda compartilhou algumas dicas valiosas para o uso das mini-histórias na Educação Infantil: “Promover momentos de escuta para que seja possível a observação das crianças no ambiente escolar, registrar algumas falas das crianças para narrar as mini-histórias, guardar diversos registros e lembrar que podemos narrar coisas simples.” Com essas orientações, a docente destaca a importância da observação, pois para documentar não é preciso organizar espaços mirabolantes, as vezes ações simples da criança podem ser documentadas, é necessário, portanto, intencionalidade no processo, reforçando que ao capturar a essência das vivências das crianças, precisamos de autenticidade.

Um exemplo disso pode ser observado na figura 13, onde a educadora utiliza uma mini-história para narrar a descoberta de Emanuel. Nesse registro, ela consegue mostrar que a criança precisou apenas de retalhos de papel e um alfabeto móvel para sua descoberta, não precisando que ela mobilizasse materiais sofisticados para essa atividade. Os retalhos foram fundamentais para mobilizar sua criatividade, habilidades cognitivas e motoras

no processo de exploração, enquanto o alfabeto móvel serviu como um recurso de comparação, permitindo que Emanuel relacionasse sua produção com as letras ensinadas na escola.

Figura 13 – Mini-história: “Descobertas no papel: o alfabeto nas mãos de Emanuel”

DESCOBERTAS NO PAPEL: O ALFABETO NAS MÃOS DE EMANUEL

Enquanto a cuidadora recortava papéis para uma atividade, pequenos retalhos caíram ao chão. Emanuel Lucas, com seu olhar curioso, foi atraído pelos pedaços coloridos. Para ele, não eram apenas sobras, eram possibilidades. Pegando os retalhos de papel, começou a moldá-los com as mãos, dobrando e contornando cada pedaço.

De repente, uma ideia surgiu: “*Isso parece uma coisa!*”. Ele formou a letra **G**, depois a letra **O**, e com entusiasmo, comparou suas criações com o alfabeto fixado na parede. Isabela, querendo saber o que ele havia descoberto, aproximou-se e começou a observar. Juntos, riram, conversaram, brincaram e exploraram os formatos que poderiam surgir.

Emanuel, radiante com sua descoberta, foi até os professores, mostrando as letras que havia criado. “*Tia... Tia, Que letra é essa?*” interrogou os professores com tom misterioso, cheio de orgulho.

Emanuel não parou por aí. Ele continuou a brincar, montando novas letras com os pedaços de papel. Cada nova letra era uma conquista, celebrada com sorrisos e a curiosidade renovada. Os professores, ao observarem, decidiram não interromper, valorizando o momento espontâneo de aprendizagem. Emanuel, imerso na brincadeira, seguia explorando formas, testando ideias e descobrindo mais sobre o mundo das letras, mostrando que, às vezes, o aprendizado mais significativo surge nos pequenos detalhes do cotidiano.

TURMA: PRÉ II PROFESSORA: MARIA DE DEUS ESCOLA: J. I. A.



Fonte: Arquivos da pesquisa (2024).

A decisão do educador narrar uma experiência da criança implica uma escolha subjetiva, o que confere à mini-história um caráter interpretativo e não neutro. A escolha pela narrativa, como forma de registrar a realidade, exige do educador um comprometimento pessoal, pois implica atribuir significados às experiências observadas. Nesse sentido, as mini-histórias fogem de uma descrição meramente factual e ganham um tom reflexivo e simbólico, que valoriza as intenções e sentimentos das crianças, traduzindo, por meio da narrativa, as complexidades e nuances das interações no contexto educacional (Fochi, 2019).

Além disso, a perspectiva de narratividade, presente nas mini-histórias, acolhe as intenções e interesses das crianças como aspectos

centrais para o desenvolvimento de uma documentação sensível. Por meio dessas narrativas, o educador evidencia as descobertas das crianças e a forma como elas interagem com a cultura e os símbolos ao seu redor, estabelecendo assim uma conexão profunda entre o contexto pedagógico e a experiência humana.

Outras sugestões



Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=ps3h1S1TPuw>

O vídeo "Na Educação Infantil é preciso escutar" conta com a participação do professor e pesquisador Severino Antônio, discutindo a importância de ouvir as crianças e valorizar suas produções poéticas e interações. A criança é vista como um sujeito ativo, cujas vozes devem ser ouvidas para promover diálogos genuínos e desenvolver um entendimento mais profundo sobre suas experiências e aprendizagens.

Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=RmE9bZdZjYI>

O canal "Composição-formação" apresenta uma live formativa com Paulo Fochi sobre "A escuta da criança e as contribuições para nosso aprendizado sobre a infância". A discussão enfatiza a importância da escuta ativa nas mini-histórias, permitindo a criação de pedagogias que valorizam a pesquisa e o desenvolvimento infantil em suas diversas manifestações.



Site: <https://www.obeci.org/mostraminihistoria>

O site "OBECI - Mostra Mini-Histórias" apresenta uma coleção de narrativas curtas que exploram o cotidiano na Educação Infantil. Essas mini-histórias destacam temas como identidade, relações e interações familiares, proporcionando reflexões sobre práticas pedagógicas em contextos presenciais e digitais.

Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=bvjkX2LMibM&t=169s>

No canal "Escolas de Ribeirão Preto", Paulo Fochi discute aspectos teóricos e práticos das mini-histórias na Educação Infantil. Ele apresenta as mini-histórias como uma narrativa pedagógica que auxilia na comunicação dos processos de aprendizagem e no acompanhamento do cotidiano escolar das crianças.



Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=T8PK8IxOATY>

A professora Gil Menslin explora o tema "Mini-história para relatórios?" em uma live aberta. O vídeo aborda como as mini-histórias podem ser utilizadas para enriquecer e complementar os relatórios pedagógicos, destacando a autoria e intencionalidade na documentação das experiências infantis.

Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=f_qWHeyRUqk

O educador Paulo Fochi, neste vídeo, discute o uso de "Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana" com o objetivo de fortalecer a colaboração e a formação continuada nos municípios jurisdicionados à GRE de Floresta. Ele destaca a relevância das mini-histórias como ferramenta para refletir sobre o cotidiano e promover práticas educativas mais colaborativas e integradas.



6. O DIÁRIO DE BORDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O diário de bordo na Educação Infantil é concebido como uma forma de documentar o cotidiano escolar através do relato reflexivo do educador. Diante disso, ele transcende a simples ideia de registros de atividades, ao incluir a fala das crianças, interpretações, sentimentos e pensamentos que acompanham a prática pedagógica diária. O diário de bordo assume a postura de um “instrumento metodológico” que promove a metacognição, possibilitando uma visão ampliada e organizada da ação docente e facilitando o alcance da práxis.

Ao registrar suas experiências cotidianas diariamente, o educador acompanha as atividades planejadas, mas sobretudo, analisa o impacto dessas atividades no comportamento e nas percepções das crianças e como elas se envolvem com essas propostas. Como observa Lopes (2009), o diário de bordo reúne “atividades desenvolvidas, objetivos propostos, narrativas de aula” e observações sobre as crianças, captando o movimento do grupo na construção do conhecimento. Esse exercício de registro detalhado permite que o educador realize uma avaliação contínua das habilidades e dificuldades das crianças, criando um espaço de reflexão sobre a intencionalidade pedagógica e promovendo o ajuste constante das práticas educativas de acordo com as necessidades e potencialidades do grupo.

O diário de bordo, além de ser uma ferramenta de reflexão individual, constitui uma fonte valiosa para debates e avaliações em equipe. É um excelente documento para proceder a documentação pedagógica. A prática de compartilhar esses registros com outros educadores ou coordenadores contribui para a construção de um olhar plural sobre a criança.

O valor do diário de bordo também reside na possibilidade de revisar e refletir sobre os acontecimentos registrados, o que o torna uma ferramenta fundamental para o planejamento pedagógico. Ele deve estar alinhado ao que foi previamente planejado, mas principalmente para registrar as conquistas das crianças em suas diferentes interações. Essa prática reflexiva ajuda o educador a desenvolver uma visão mais crítica e sensível sobre suas próprias ações com foco na criança.

A colaboradora 4 da pesquisa ao relatar sobre sua experiência com o diário de bordo relatou que:

Colaboradora 4: Os registros feitos diariamente no diário de bordo me possibilitam retomar às informações e utilizar nas documentações. Ao revisitar as informações escritas, coladas, anotadas e inseridas no caderno consigo perceber as evoluções desenvolvimentais, as descobertas e conquistas das crianças da turma. Além disso, consigo perceber através da reflexão, onde preciso melhorar e que outros caminhos preciso seguir para ajudar as crianças em suas conquistas. O diário de bordo me possibilita parar e refletir sobre a criança. Por exemplo: “Ana falou isso... Junior aprendeu isso... Pedro relatou isso... ou ainda, Maria não interagiu durante as experiências.” Dessa forma, posso ver como ajudar essa criança a interagir com seus pares.

Conforme mencionado pela colaboradora, os registros diários no diário de bordo demonstram sua relevância como ferramenta pedagógica reflexiva e prática. Ao revisitar as anotações, o educador identifica progressos e desafios no desenvolvimento das crianças, consolidando as observações em um processo de análise contínua. Essa prática nos possibilita organizar informações das ações cotidianas, porém, tende a influenciar na tomada de decisões pedagógicas fundamentadas, direcionando ações para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. Neste sentido, devemos compreender que o diário

de bordo, transcende a função descritiva e assume um papel analítico na construção de práticas educacionais mais efetivas e significativas, além de auxiliar de forma qualitativa na construção das documentações pedagógicas.

Sob o viés teórico, Zabalza (1994) ressalta que o diário permite ao educador transformar a prática em narrativa reflexiva, possibilitando uma reconstrução tanto no plano linguístico quanto no profissional. Esse processo narrativo amplia o campo de compreensão do educador sobre sua atuação, tornando-o mais que um observador, mas um agente ativo no aprimoramento de suas práticas. Ao narrar os eventos cotidianos, o educador consolida aprendizagens sobre a dinâmica do contexto de aprendizagem sobre sua própria postura pedagógica, o que contribui significativamente para o desenvolvimento de estratégias mais condizentes com as necessidades da criança.

A observação e a posterior reflexão são processos que ampliam a capacidade do educador de intervir de forma significativa, promovendo a interação social e o desenvolvimento cognitivo das crianças, especialmente em casos onde há necessidade de maior apoio. Assim, o diário de bordo torna-se uma ferramenta indispensável para a prática pedagógica reflexiva e transformadora.

Ao falar sobre os desafios de documentar através do diário de bordo, a colaboradora 4 registra que:

Colaboradora 4: Como todo registro, utilizar o diário de bordo também tem suas dificuldades em virtude das demandas rotineiras da sala de aula, pois temos uma rotina cheia. E o tempo docente é curto e passa muito rápido e com as demandas espontâneas da escola sobrecarrega o trabalho do professor, principalmente dificulta no processo de registro. Eu gosto muito de registrar no ato da observação e muitas vezes não consigo, pois existem muitas coisas a se fazer. E quando deixamos para anotar depois, incorremos ao risco de esquecer a fala ou ação da criança.

A prática de utilizar o diário de bordo como instrumento pedagógico também pode apresentar alguns desafios, conforme apontado pela colaboradora 4, sobretudo devido às exigências cotidianas do espaço escolar. A rotina intensa, o tempo reduzido para os registros e a sobrecarga das demandas escolares podem dificultar o registro no momento da observação. Quando postergados, os registros podem perder a precisão e a riqueza das falas e ações das crianças, comprometendo o valor do diário enquanto ferramenta de reflexão pedagógica.

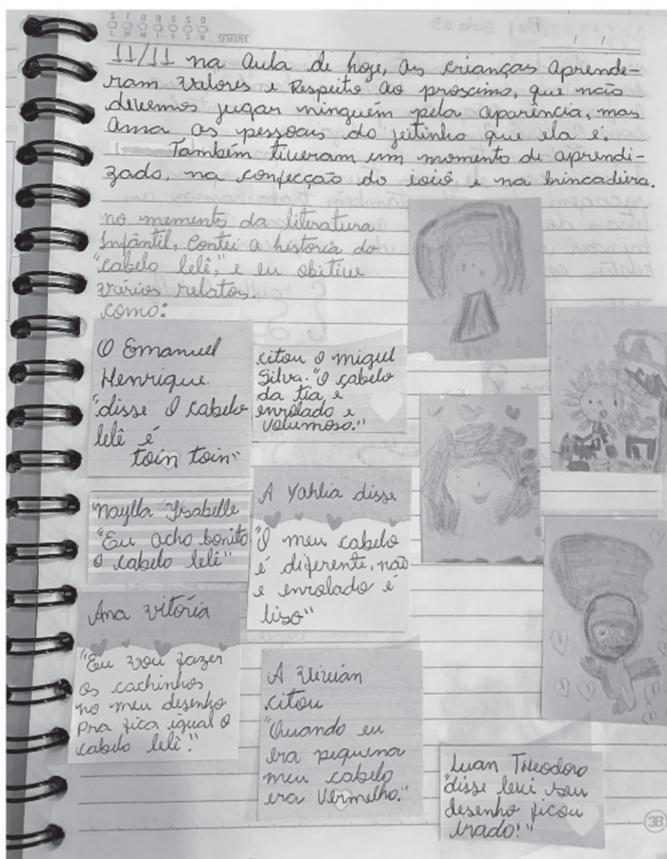
Registraramos algumas práticas compartilhadas pelas colaboradoras 4 e 9 sobre o uso do diário de bordo, ilustrando diferentes formas de incorporar esse instrumento ao cotidiano pedagógico. Destacamos, contudo, que não é nossa intenção sugerir um modelo único ou padronizado, uma vez que o diário de bordo é, por natureza, uma ferramenta subjetiva e adaptável às particularidades de cada educador. As distinções observadas nas práticas das colaboradoras evidenciam como essa ferramenta reflete a singularidade das experiências, visões e estilos pedagógicos de quem a utiliza para registrar suas vivências.

Nosso objetivo ao apresentar essas práticas é fomentar reflexões sobre o potencial do diário de bordo como recurso para enriquecer o trabalho docente e a compreensão do processo educativo. Mais do que prescrições, buscamos oferecer inspirações que possam ser ressignificadas conforme as necessidades e contextos de outros educadores.

Esperança (2007) ressalta o papel dos diários de docência como instrumentos que potencializam a reflexão coletiva nos espaços pedagógicos, destacando dilemas e desafios vivenciados pelos educadores. A sistematização das experiências nos diários nos auxilia na documentação do cotidiano da prática docente, porém ultrapassa essa perspectiva, servindo como ponto de partida para análises mais aprofundadas sobre as questões emergentes no processo de ensino e aprendizagem.

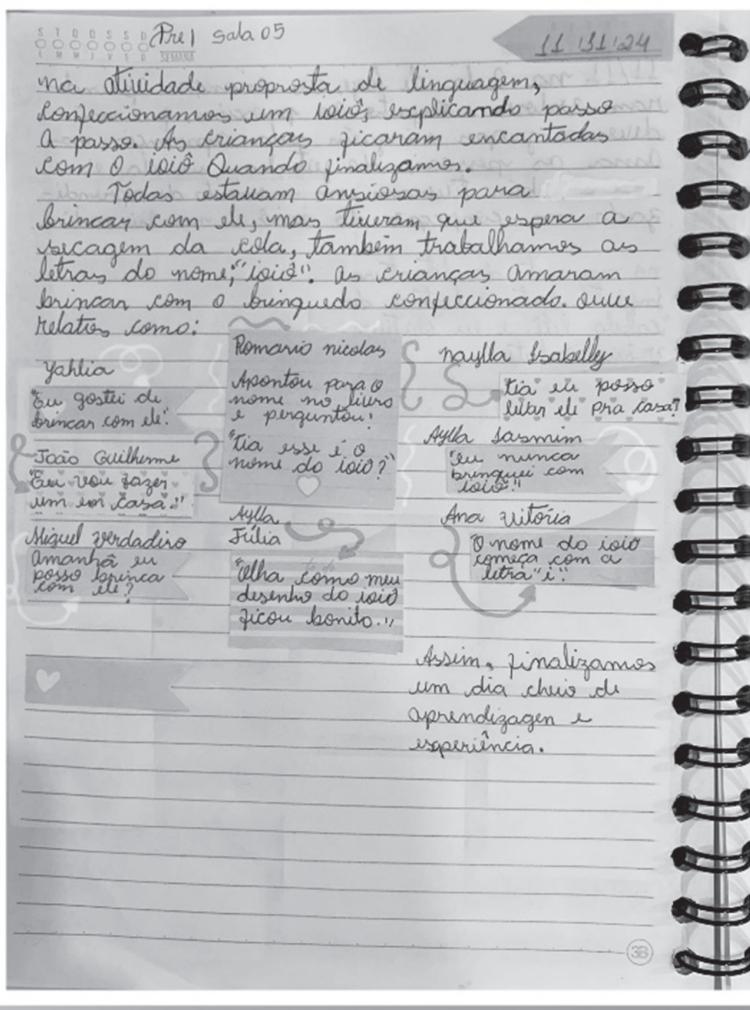
Ao sistematizar as vivências e desafios enfrentados pelos educadores, os diários oferecem uma rica fonte para a análise crítica do processo de ensino e aprendizagem. Eles possibilitam uma compreensão mais ampla das interações entre educadores, crianças e o contexto escolar, permitindo que os docentes identifiquem padrões, dificuldades recorrentes e, mais importante, suas próprias transformações enquanto profissionais.

Figura 14 – O cabelo de lelê e a tarefa do ioiô: registros da colaboradora 4.



Fonte: Arquivos da pesquisa (2024).

Figura 15 – O cabelo de lelê e a tarefa do ioiô: registros da colaboradora 4 (continuação).

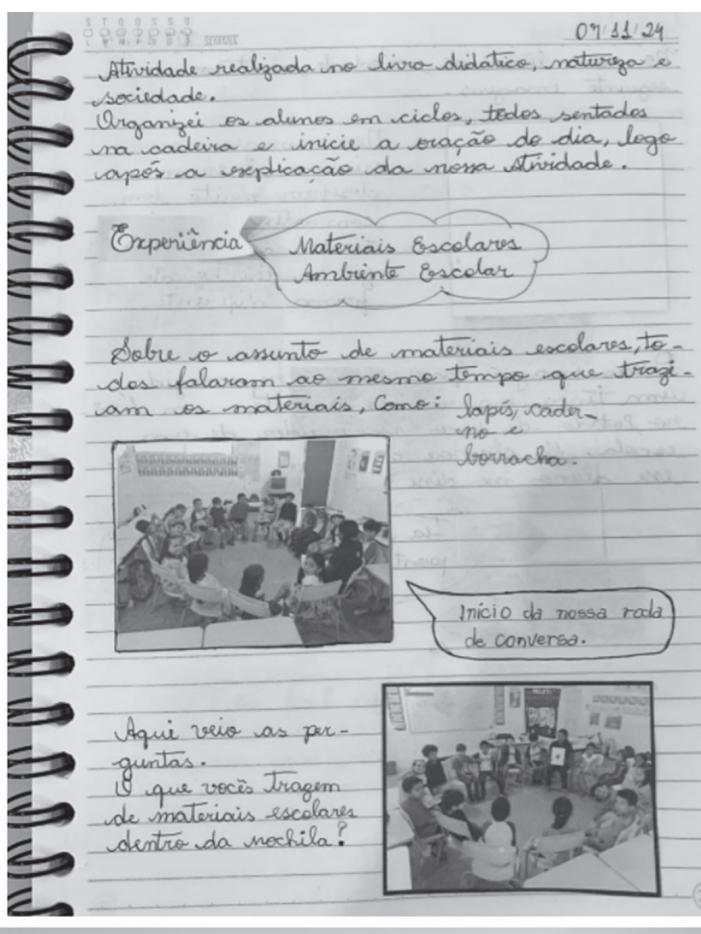


Fonte: Arquivos da pesquisa (2024).

A educadora, ao realizar os registros no diário de bordo, utilizou uma diversidade de ferramentas pedagógicas para garantir que as observações realizadas fossem devidamente evidenciadas e documentadas. Utilizou desenhos produzidos pelas crianças, incluindo em sua

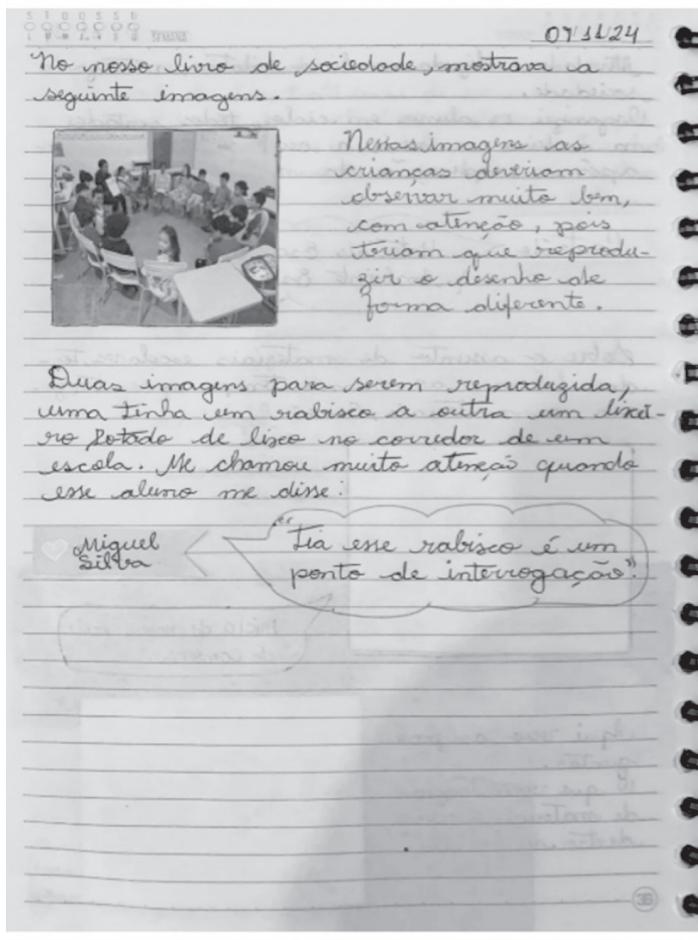
documentação a presença das crianças, tornando-as colaboradoras deste processo. Complementando, fez uso de *post-its* para registrar narrativas e comentários significativos das crianças. Além disso, detalhou como as ações previamente planejadas se desdobraram, refletindo sobre os resultados obtidos, as adaptações necessárias e os impactos no desenvolvimento e aprendizado das crianças.

Figura 16 – Materiais e ambiente escolar: registros da colaboradora 9.



Fonte: Arquivos da pesquisa (2024).

Figura 17 – Materiais e ambiente escolar: registros da colaboradora 9 (continuação).



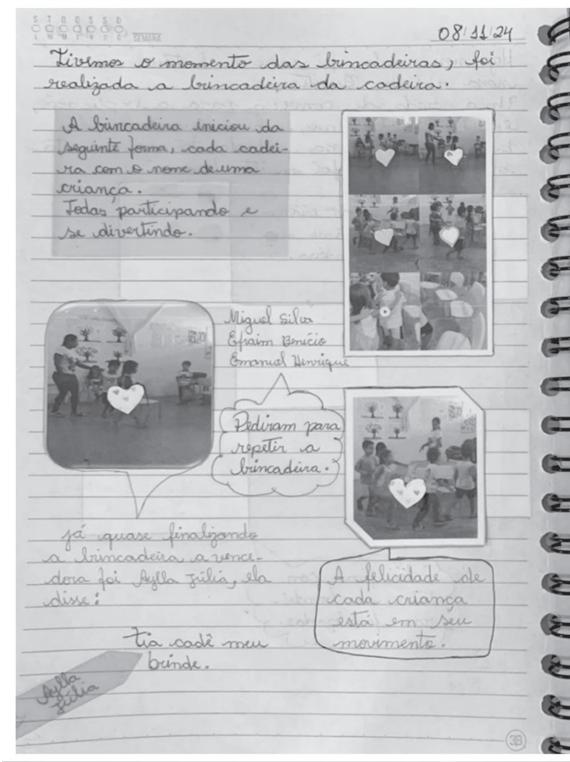
Fonte: Arquivos da pesquisa (2024).

De maneira semelhante, a colaboradora 9 também buscou registrar as ações cotidianas observadas durante as experiências educativas, utilizando de estratégias diversificadas para documentar os momentos vivenciados. Como principais ferramentas, recorreu ao uso de fotografias e narrativas, registrando momentos, diálogos e interações que emergiram durante as atividades. Além

disso, inseriu pequenas narrativas curtas ouvidas das crianças no decorrer das experiências, inserindo as crianças neste processo.

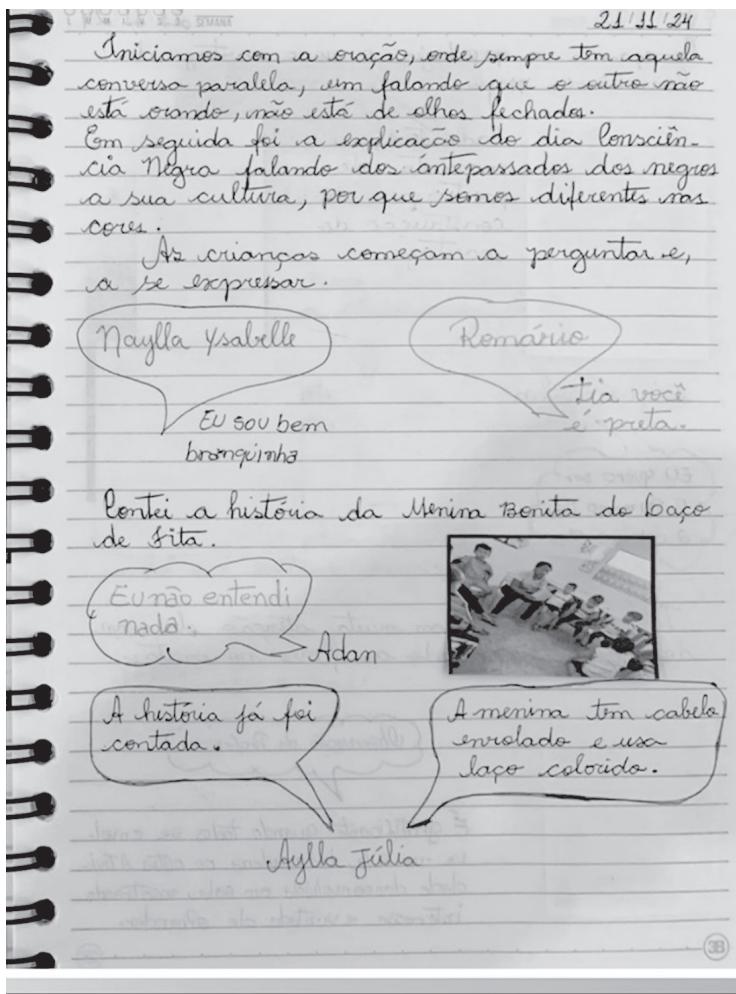
Nas Figuras 16 a 19, observa-se o cuidado da educadora em valorizar as narrativas das crianças, destacando-as visualmente por meio de balões de fala e linhas gerais. Essa escolha pedagógica mostra a intenção de centralizar o olhar nas crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos no processo educativo. Ao dar visibilidade às suas vozes e expressões, a educadora reafirma a importância da escuta e da participação infantil, promovendo um ambiente de aprendizagem mais interativo.

Figura 18 – Brincadeiras e projeto da consciência negra: registros da colaboradora 9.



Fonte: Arquivos da pesquisa (2024).

Figura 19 –Brincadeiras e projeto da consciência negra: registros da colaboradora 9 (continuação).



Fonte: Arquivos da pesquisa (2024).

Nos registros, a colaboradora também descreveu de forma detalhada como as ações planejadas foram executadas, bem como as reações e os comportamentos das crianças diante das situações pedagógicas propostas. Assim, ela valoriza tanto os

contextos de aprendizagem quanto as formas como as crianças se engajaram, interagiram e contribuíram para a construção coletiva do conhecimento. Dessa forma, o registro tende a se configurar como uma ferramenta reflexiva, levando o educador a uma análise mais aprofundada das dinâmicas educativas e da riqueza presente nas interações do cotidiano escolar.

Por fim, o diário de bordo funciona como um espelho que reflete o processo de ensinar e aprender, possibilitando ao educador um exercício contínuo de introspecção e autodesenvolvimento. Lopes (2009) reforça essa ideia ao considerar o diário como um espaço de “introspecção e avaliação”, onde o educador investiga e questiona sua própria prática. Este espaço de autoria permite que o educador se torne sujeito ativo na construção do processo pedagógico, reconhecendo as descobertas da criança e seu próprio crescimento como profissional.

Diante disso, a colaboradora 4 nos deu algumas dicas para realizar uma boa documentação a partir do diário de bordo:

Colaboradora 4: Indico aos professores que querem utilizar o diário de bordo para documentar as ações cotidianas, que possam registrar o máximo de informações que puderem nos momentos de atividades, roda de conversa, em todos os momentos, desde a chegada da criança até ela ir para casa. É importante se atentar aos detalhes, quando elas estão conversando, não como um espião, mas como um sujeito coparticipante. Porque nesse processo, você consegue observar o desenvolvimento das crianças e de suas descobertas.

A fala da colaboradora evidencia a importância de um olhar atento e participativo na utilização do diário de bordo. Ela enfatiza que registrar informações ao longo do dia, desde a chegada até a saída das crianças, contribui para captar nuances do desenvolvimento infantil e suas descobertas. Essa prática, quando realizada de maneira intencional, posiciona o docente como um participante ativo no processo educativo em parceria com as crianças.

Alarcão (2003) reforça que o educador reflexivo é aquele que transcende o papel de reproduutor de práticas alheias, assumindo uma postura criativa e autônoma na construção do conhecimento. Ao refletir sobre sua prática cotidiana e registrar suas observações, desenvolve um processo contínuo de aprendizagem que o conecta diretamente com as experiências vivenciadas nos contextos de aprendizagem. O diário de bordo, nesse contexto, torna-se um instrumento valioso para alimentar essa reflexão, permitindo que o docente aprofunde sua compreensão das dinâmicas educativas e qualifique seu trabalho com base em evidências concretas do cotidiano escolar.

Assim, o diário de bordo emerge como um documento vivo, capaz de capturar o dinamismo da Educação Infantil e de fomentar uma pedagogia que se adapta e evolui constantemente, respeitando a complexidade e a singularidade de cada criança.

Outras sugestões



Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=ZeRL600wWxM>

No vídeo do canal Videoteca SMESP, a educadora Adriana Friedmann discute o tema “Tempo de Escutar Crianças”. A abordagem centra-se na importância de ouvir ativamente as crianças, promovendo um ambiente em que suas vozes e experiências sejam valorizadas e respeitadas no processo educativo.

Site: <https://dialogosembalados.com.br/blog/o-que-e-um-diario-de-bordo-e-como-usa-lo-na-educacao-infantil/>

O site “Diálogos Embalados” explora o conceito de Diário de Bordo na Educação Infantil, destacando sua função como registro diário das ações e acontecimentos relevantes, promovendo reflexões sobre práticas pedagógicas e o impacto das experiências cotidianas na educação.



Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=cX2eUB8Sp0>

No canal “Aprimore, inspirações em Reggio Emilia”, a educadora Juliana Frago aborda o uso do Diário de Bordo como instrumento de reflexão na prática pedagógica. A partir da perspectiva da pedagogia participativa, ela discute como o diário permite registrar, organizar e analisar os momentos significativos do cotidiano escolar.

Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=0PWBSOF3J28>

Neste encontro formativo, as professoras Caroline Braga Michel e Janaína Soares Martins Lapuente da FURG exploram aspectos do Diário de Bordo e os registros na Educação Infantil. Elas discutem práticas e metodologias para utilizar o diário como ferramenta de documentação e acompanhamento do desenvolvimento infantil.



Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=xRmQYKlafkQ>

A professora Renata Gloria aborda o Diário de Bordo e os Relatórios Individuais neste vídeo. Ela explora como esses instrumentos ajudam a registrar e refletir sobre as práticas pedagógicas, oferecendo insights valiosos para a avaliação e o acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem das crianças.

7. O RELATÓRIO INDIVIDUAL DA CRIANÇA

Partimos do princípio de que o relatório individual na Educação Infantil possui um papel fundamental no registro da trajetória de cada criança em seu processo de construção de conhecimento, identidade e desenvolvimento de valores pessoais (Hoffmann, 1996). Esse instrumento de documentação não deve refletir apenas o que a criança aprende, mas como ela aprende, valorizando a sua participação ativa na descoberta do mundo. Ao invés de ser um documento burocrático, o relatório individual deve representar uma narrativa viva que historiciza a jornada da criança, considerando suas peculiaridades e contexto.

A elaboração do relatório exige do educador um olhar atento e reflexivo sobre os desejos, interesses, conquistas, possibilidades e limitações de cada criança, reconhecendo sua singularidade. O relatório não é um mero arquivo de informações sobre a criança, mas uma oportunidade de socializar suas conquistas e promover um diálogo entre os diferentes agentes educativos, incluindo a própria criança, sua família e outros educadores que virão a acompanhá-la em etapas futuras (Hoffmann, 1996). Dessa forma, o relatório serve tanto como instrumento de avaliação quanto de construção e fortalecimento da identidade da criança.

Para que o relatório cumpra seu propósito, ele não pode ser composto por listas de comportamentos ou critérios uniformes. Hoffmann (1996) argumenta que é preciso abandonar roteiros pré-estabelecidos e, em vez disso, valorizar o processo único de cada criança, sua interação com o objeto de conhecimento e com o educador. O propósito deste capítulo é apresentar as experiências de educadoras do município de Buriticupu-MA de uma instituição da Educação Infantil que atende especificamente à pré-escola sobre a utilização do portfólio acompanhadas de

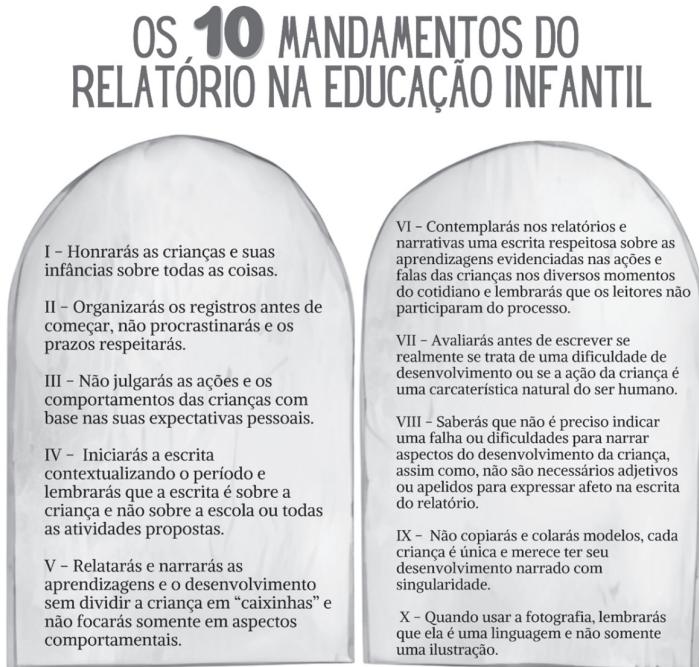
momentos de reflexão em um grupo-reflexão sobre o registro e a documentação na Educação Infantil.

Esse conteúdo deve emergir da própria vivência da criança, respeitando seu tempo e suas circunstâncias. Cada relatório, portanto, deve ser uma expressão autêntica da experiência de aprendizado daquela criança, sem comparações ou classificações rígidas. Hoffmann (1996) alerta para a importância de manter cópias dos registros na escola, não só para o acompanhamento familiar, mas para tê-las como ferramenta de orientação para os educadores que darão sequência ao processo. Ignorar essa prática significa desprezar a trajetória da criança e comprometer o desenvolvimento de um planejamento educacional contínuo e significativo.

Assim, o relatório individual precisa ir além de uma função burocrática ou da mera satisfação das expectativas dos pais sobre o trabalho da instituição. Quando bem elaborado, ele adquire seu verdadeiro significado, que é o de traduzir, de forma objetiva e rica, o percurso vivido pela criança e pelo educador no espaço educativo. Esse relatório permite que as experiências se tornem visíveis e compreensíveis, proporcionando uma visão mais contextualizada do desenvolvimento infantil (Hoffmann, 1996, p. 66).

Nesse contexto, a professora Gil Menslin, a partir de abordagens de pedagogias participativas, apresenta dez princípios para a elaboração de bons relatórios na Educação Infantil. Esses princípios auxiliam na orientação da prática pedagógica e reforçam a importância de uma documentação que seja fiel às vivências e singularidades das crianças, respeitando seus tempos, contextos e protagonismos.

Figura 20 – Os 10 Mandamentos do Relatório: Princípios para Narrar a Infância.



Fonte: Produzido pelo autor (2024) a partir de Maia (2024).

Esses dez mandamentos não devem ser interpretados como uma prática rígida, mas como uma estratégia que busca destacar pilares essenciais para a construção de um relatório que transcendia os moldes tradicionais. É importante ressaltar que essas diretrizes partem do pressuposto de que o cotidiano escolar esteja bem planejado, que o ato de registrar por parte do educador seja contínuo e intencional, que a sala de referência esteja organizada e acolhedora, e que tenha sido feita uma curadoria criteriosa dos materiais pedagógicos (Maia, 2024). Apenas com essa base sólida é possível avançar para a escrita do relatório, que aqui se apresenta como uma etapa dedicada a traduzir, de forma significativa e cuidadosa, as vivências, descobertas e aprendizagens das crianças.

Em oposição a tradicional abordagem mecânica, o relatório individual deve ser o reflexo de uma observação cuidadosa e contínua do docente, que registra não só o que é visível, mas principalmente o que a criança revela em suas expressões, atitudes e interações diárias. O educador, ao se tornar observador e narrador dessa trajetória, contribui para a construção de um documento que valoriza e reconhece as conquistas históricas da criança, respeitando sua individualidade e incentivando seu desenvolvimento natural.

Abramovicz e Wajskop (1999, p. 23) sugerem alguns questionamentos críticos que podem servir como orientadores no processo de elaboração de relatórios de grupo. Essas interrogações proporcionam olhar analítico sobre as interações, os processos e os contextos vivenciados que articula teoria e prática.

- A partir de que situação originei a minha ação? (De uma brincadeira, de uma descoberta, de uma briga, do planejamento.)
- Quais as atividades propostas? O que as crianças fizeram?
- Como está a iniciativa e a autonomia das crianças?
- O que trabalhei no período? Que projetos (linguagens expressivas, materiais, formas de organização)?
- Quais os interesses mais fortes revelados pelas crianças? Que conhecimentos elas revelaram? Que dificuldades manifestaram? Que recursos utilizaram?
- Como foram as descobertas e produções relativas à leitura e à escrita?
- Quais foram as brincadeiras que as crianças mais realizaram? Como foi? Como se organizaram? Quem não participou? Que material e que brinquedos usaram? Como organizaram o espaço? Que papéis elas desempenharam?
- Como e o que utilizei para interferir no grupo de crianças?
- Como foi esse período em relação ao meu planejamento? Quais são os passos seguintes?

Assim, ao pensar na produção do relatório, é fundamental considerar não somente os resultados alcançados, é preciso descrever os caminhos percorridos, as dinâmicas coletivas e os significados construídos ao longo do percurso.

Além das perguntas norteadoras voltados para o relatório de grupo, Abramovicz e Wajskop (1999, p. 24) também propõem questionamentos pertinentes para a elaboração de relatórios individuais. Esses questionamentos convidam o educador a adotar uma postura investigativa, buscando compreender as especificidades do desenvolvimento e da aprendizagem de cada criança.

- O que foi oferecido para as conquistas individuais de uma certa criança?
- Como essa criança se manifestou em relação ao grupo de crianças e aos adultos nas atividades propostas?
- Como ela se organizou nos espaços, e com os materiais?
- Como foram suas descobertas e produções com relação à leitura, à escrita e às diversas linguagens?
- Essa criança brincou com algo que chamou minha atenção?
- Como foi seu processo de crescimento?
- Essa criança apresenta alguma dificuldade que deva ter um encaminhamento específico?

O planejamento do relatório na Educação Infantil deve estar fundamentado na elaboração de bons roteiros com questionamentos pertinentes e significativos tais como os apresentados pelos autores, voltados para a observação criteriosa e o registro detalhado das ações das crianças. Esse processo exige um olhar investigativo e sensível, que contemple aspectos como os interesses manifestados, as estratégias de interação utilizadas, os desafios enfrentados e as conquistas alcançadas ao longo do percurso educativo.

Dessa forma, o relatório individual na Educação Infantil se torna uma ferramenta essencial de comunicação e reflexão sobre as vivências e descobertas da criança, bem como do seu

desenvolvimento. Ele permite que a criança e os demais envolvidos no processo educativo visualizem a progressão de suas conquistas, de suas descobertas, interações e de sua aprendizagem de maneira detalhada, dando visibilidade ao seu percurso como um sujeito de direitos e de experiências singulares.

No início deste estudo, a colaboradora 1 relatou, durante os grupos focais, que costumava elaborar o relatório individual das crianças apenas uma vez ao ano com intuito, principalmente, de apresenta-lo à família e a docente seguinte. Após participar do grupo-reflexão, com estudos teóricos e com trocas de experiências, a educadora revisitou sua prática pedagógica e, como exercício, produziu um relatório anual baseado nos registros documentados de uma aluna (figura 21).

Figura 21 – Relatório individual (final) na pré-escola.

	ESCOLA INFANTIL JARDIM DE INFÂNCIA ABELHINHA CNPJ: 20.226.719/0001-52 INEP: 21298190	
RELATÓRIO INDIVIDUAL		
Instituição: Unidade de Ensino Jardim de Infância Abelhinha criança: [REDACTED] Idade: 4 anos Turma: Ensino Infantil I Professor(a): [REDACTED] Período avaliado: Relatório do ano letivo 2024		
<p>[...] o ato de observar não é um ato que mostra a realidade, mas um ato que a interpreta e que questiona a declaração das intenções e das expectativas de quem observa e, ao mesmo tempo, sua capacidade de submeter as observações - precisamente por sua evidente ausência de neutralidade - a uma reflexão e discussão crítica que possam incrementar seu sentido e valor compartilhado (FORTUNATT, 2009, p.78).</p>		
<p>A turma é composta por 23 crianças com idades de 4 anos. Estudam no turno matutino o período de 4 horas, sendo os pais, os principais responsáveis por buscar e levar as crianças. Com o propósito de oferecer um ambiente educativo rico e desafiador, que favoreça o desenvolvimento integral do criança, as atividades apresentadas neste relatório foram planejadas e realizadas com base nos eixos estruturantes da educação infantil: interações e brincadeiras. Além disso, priorizamos os campos de experiências fundamentais para esta etapa, proporcionando vivências significativas que abrangem <i>O eu, o outro e o nós</i>: Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Essas dimensões permitem construir práticas que respeitam a singularidade de cada criança, promovendo aprendizagens ricas em significados e repletas de possibilidades.</p>		
<p>Nos primeiros meses do ano letivo (março e abril), [REDACTED] demonstrava um perfil observador e mais reservado. Ao chegar na escola, preferia permanecer sentada, dedicando sua atenção a observar o ambiente, sem interagir diretamente com os colegas. [REDACTED] mostrava-se especialmente apegada ao local onde a mãe a deixava, optando por permanecer em sua cadeira e evitando explorar outros contextos de aprendizagem organizadas para sua vivência e aprendizado. Sua movimentação pela sala era limitada às necessidades essenciais, como ir ao banheiro ou beber água.</p>		
<p>Reconhecendo sua curiosidade latente e respeitando seu tempo, no terceiro dia, comecei a incentivá-la, de forma carinhosa, a explorar novos contextos e possibilidades de aprendizagem, sempre por meio de atividades lúdicas. As brincadeiras ganharam protagonismo, e canções de roda, como "Fui na Espanha" e "Batatinha Frita", foram apresentadas como convites para que ela se sentisse à vontade para participar, interagir e experimentar o mundo ao seu redor de forma ativa e prazerosa.</p>		

Fonte: Arquivos da pesquisa (2024).

Figura 22 – Relatório individual (final) na pré-escola (continuação).

<p>Nas rodas de conversa, procurei criamos coletivamente um ambiente acolhedor e instigante, mediando as descobertas e investigações das crianças. Questionei sobre suas rotinas, como: quem havia ajudado na realização das tarefas de casa ou se escovavam os dentes após o almoço, além de propor brincadeiras interativas, como adivinhar o nome dos colegas a partir da letra inicial. Mesmo com estímulos variados e a colaboração da turma, [REDACTED] demonstrava suas preferências e optava por uma postura mais reservada, que sempre respeitei.</p> <p>Apesar de ser introspectiva, [REDACTED] mostrou um grande potencial em suas produções e aprendizagens. Durante as atividades, especialmente as de escrita, destaca-se pela capacidade bem desenvolvida e pela rapidez com que aprende ao observar e experimentar. Sua criatividade é marcante, evidenciada no uso expressivo de cores fortes e nos detalhes minuciosos de seus desenhos. Sempre gostou de fazer desenhos bem coloridos e com detalhes.</p> <p>Ao apresentar a escrita da letra "R" com explicações simples e didáticas, como "sobe, faz a cabeça e puxa a perna", [REDACTED] demonstrava uma notável capacidade de observação e aprendizado. Sua atenção aos detalhes e habilidade em assimilar rapidamente as orientações resultavam em uma escrita bem desenvolvida. Como ela gosta de atividades e contextos de aprendizagem, buscou investir em seus gostos e preferências. Sua atividades sempre cuidadosas, seus desenhos detalhados e coloridos mostram que Valentina ama aprender pela observação, pela investigação e pela curiosidade.</p> <p>Atualmente, [REDACTED] tem evoluído mais ainda como protagonista de suas próprias aprendizagens, demonstrando entusiasmo e participação em todos os contextos da sala. Ela ama as brincadeiras de roda, onde pula e corre alegremente com suas amiguinhas. Durante as rodas de leitura, [REDACTED] se destaca por sua curiosidade e envolvimento: faz perguntas, inventa possibilidades e responde com segurança questões como: "Qual é o nome da história?", "Quem são as personagens?" e "Onde se passa a história?". Sua compreensão das narrativas é admirável, mostrando atenção e um pensamento criativo e crítico, demonstrando que as crianças não só participam das culturas dos adultos, mas também construem culturas.</p> <p>Nas atividades realizadas em casa, [REDACTED] também se sobressai. Com um impressionante senso de autonomia, ela busca realizar as tarefas sozinha, como demonstrado em uma proposta de habilidades matemáticas na qual deveria escrever por extenso os números de 1 a 5. [REDACTED] completou a atividade com sucesso e sem ajuda, mostrando sua capacidade de observação e de aprendizado. Em sala de aula, uma única explicação é suficiente para que ela tome a iniciativa de desenvolver as atividades, demonstrando sua habilidade em compreender e aplicar os conhecimentos de forma autônoma.</p>
--

Fonte: Arquivos da pesquisa (2024).

No relatório, a educadora conseguiu avançar ao descrever mais detalhadamente as ações da criança, superando a tendência de realizar apenas julgamentos ou descrever habilidades esperadas para sua faixa etária. Embora ainda existam aspectos a serem aprimorados, já se observam avanços significativos na forma como as vivências da criança são narradas. Atualmente, a educadora utiliza os campos de experiências como referência para estruturar suas narrativas. Contudo, para enriquecer ainda mais seus registros, poderia explorar as investigações e descobertas realizadas pela criança, além de detalhar com mais profundidade as ações cotidianas que refletem o desenvolvimento e os interesses individuais.

Deste modo, o relatório é reconhecido como um dos documentos pedagógicos mais adequados para avaliar na Educação Infantil, assim, deve ser elaborado com cuidado para evitar julgamentos que possam rotular ou discriminar a criança em relação às demais. Como aponta Santos *et al.* (2002, p. 1114), “o relatório não pode conter valores ou indicativos que discriminem a criança perante as demais ou a rotule”. Portanto, é fundamental que a narrativa privilegie a descrição das ações, investigações e descobertas da criança, valorizando suas vivências e respeitando sua individualidade, sem estabelecer comparações ou avaliações que comprometam sua autoimagem e seu desenvolvimento integral.

A colaboradora 3 também compartilhou sobre suas aprendizagens no processo de produção de relatórios individuais na Educação Infantil, destacando como suas práticas evoluíram a partir das vivências e reflexões proporcionadas pelos grupos de estudo e discussão. Esses encontros permitiram que ela confrontasse seus saberes com os conhecimentos compartilhados por seus pares, em um ambiente colaborativo e enriquecido por referenciais teóricos que valorizam a pedagogia participativa. Partimos dessa abordagem, pois ela reconhece as crianças como protagonistas de suas aprendizagens e evidencia a importância de repensar a prática docente com base em teorias que priorizem a escuta, a observação e a valorização das experiências infantis como pilares do registro pedagógico.

As figuras 23-24 apresentam a produção do relatório da colaboradora 3, onde ela relata as experiências e vivências de uma criança de 4 anos da pré-escola.

Figura 23 – Relatório individual (bimestre) na pré-escola.

	ESCOLA INFANTIL JARDIM DE INFÂNCIA ABELHINHA CNPJ: 20.226.719/0001-52 INEP: 21208190	
RELATÓRIO INDIVIDUAL		
<p>Instituição: Unidade de Ensino Jardim de Infância Abelhinha Criança: [REDACTED] Idade: 4 anos Turma: Infantil I Professora: [REDACTED] Período avaliado: outubro e novembro</p>		
<p><i>“só dando chances à sensibilidade, é possível a alguém perceber que as diferenças de culturas e de contextos da vida cotidiana modulam o princípio da igualdade e permitem reconhecer e respeitar as diferenças” (HERMANN, 2005b, p. 70).</i></p>		
<p>Apresentação da Turma</p> <p>A turma é composta por 18 crianças de 4 anos de idade, no turno matutino. Nossa dia a dia é cuidadosamente planejado para respeitar o ritmo e as necessidades das crianças, promovendo um ambiente acolhedor e estimulante, sem perder de vista o processo de ensino e aprendizagem solicitado pelo currículo da escola. A rotina da sala inclui momentos de leitura compartilhada, que são práticas regulares e valorizadas, pois incentivam o amor pela leitura e pela linguagem desde cedo. Sempre que possível, integramos a leitura com atividades que exploram o alfabeto, as vogais, as cores, os números e as formas geométricas, de forma lúdica e criativa. Essas atividades promovem a curiosidade e a participação ativa das crianças. Elas têm liberdade para interagir, explorar materiais e fazer conexões, sendo incentivadas a expressar suas ideias e compreender o mundo à sua maneira. Dessa forma, buscamos construir uma experiência de aprendizado significativa, que respeita e valoriza as múltiplas infâncias presentes na sala.</p> 		
<p>Objetivo do Relatório</p> <p>Este relatório tem como objetivo registrar e refletir o desenvolvimento escolar de [REDACTED] durante os meses de outubro e novembro, destacando suas experiências, aprendizagens e interações no ambiente escolar. A intenção é oferecer uma visão detalhada sobre sua participação nas atividades propostas, suas conquistas, desafios, e progressos de forma integral, além de identificar suas preferências e particularidades no processo de construção do conhecimento. Este registro busca também contribuir para o diálogo entre escola e família, fortalecendo a parceria no acompanhamento e apoio ao desenvolvimento integral da criança.</p>		
<p>Processo de Interação</p> <p>[REDACTED] é uma criança de 4 anos cheia de expressividade. Apesar de ser menor do que outras crianças de sua idade, ele demonstra uma inteligência marcante e uma forma especial de se comunicar: utiliza gestos e sinais para expressar suas ideias e sentimentos. Ele domina o alfabeto em Libras e gosta de mostrar suas habilidades ao manipular as letras com as mãos enquanto sinaliza. [REDACTED] prefere atividades em que possa usar as mãos e interagir visualmente, revelando uma curiosidade natural e um jeito único de aprender. O momento em que ele sinaliza enquanto explora o alfabeto na mesa é um exemplo claro de sua concentração e habilidade.</p>		

Fonte: Arquivos da pesquisa (2024).

Figura 24 – Relatório individual (bimestre) na pré-escola (continuação).

Recentemente, [] tem mostrado maior autonomia em sua rotina escolar. Antes, ele só saía da sala acompanhado pelo professor, mas agora já vai sozinho para o lanche, um progresso que reflete seu crescente senso de segurança e independência. É nítido que [] valoriza esses pequenos passos de liberdade, demonstrando confiança e entusiasmo em explorar o ambiente ao seu redor.

Conquistas e Avanços de []

[] tem mostrado grandes avanços em sua trajetória na sala, marcados por conquistas significativas que refletem seu desenvolvimento e crescente interação com o ambiente escolar. Antes, era comum que [] realizasse suas necessidades fisiológicas na sala, o que demandava muita atenção e cuidados. Contudo, há três meses, ele não apresenta mais esse comportamento, demonstrando um progresso importante em sua autonomia e adaptação à rotina escolar.

Outro marco no desenvolvimento de [] foi sua abertura para interagir com os colegas. A chegada de Miguel, uma criança bastante ativa, foi um ponto de virada, incentivando [] a se envolver mais nas brincadeiras e atividades do grupo. Durante esses momentos, ele precisa de um convite carinhoso e do apoio próximo do professor para se integrar, mas, uma vez inserido, participa com entusiasmo.



[] ainda prefere manter sua zona de conforto, especialmente quando surgem novidades no ambiente. Ele se sente mais seguro próximo ao professor e evita interações com pessoas que não conhece. Mesmo assim, essas preferências fazem parte do seu processo de exploração do mundo ao seu próprio ritmo, respeitando suas necessidades e seu tempo. Ele não gosta de tirar fotos, mas encontra nas brincadeiras e interações com o grupo oportunidades de explorar novas experiências.

Esses avanços demonstram o quanto [] tem se fortalecido emocionalmente e socialmente, conquistando pequenas vitórias que marcam sua evolução de forma significativa e única.

[] também nos ensina

[] tem nos oferecido a oportunidade de repensar e ampliar nossas práticas pedagógicas. Durante as atividades de leitura utilizando o alfabeto móvel da parede, ele se comunica de maneira única, utilizando os sinais de Libras para responder. Essa interação tem inspirado toda a turma a explorar novas formas de aprender e ensinar, integrando a linguagem de sinais como um recurso significativo. [] não apenas aprende, mas também nos ensina a valorizar a diversidade na comunicação.

Quando trabalhamos com o alfabeto ou as vogais, [] demonstra seu conhecimento ao identificar e selecionar as letras solicitadas com precisão. Por exemplo, ao pedir que ele escolha uma letra específica, como o "A", ele prontamente a localiza, reforçando seu domínio sobre o alfabeto e sua habilidade de aprendizado visual e tátil.



O mais impressionante é como [] transforma o espaço da sala de aula, trazendo a todos nós, professores e colegas, a oportunidade de aprender com ele. Seu protagonismo nos faz refletir sobre a importância de criar um ambiente inclusivo, onde cada criança contribua com suas singularidades para o enriquecimento coletivo. [] sabe falar, mas prefere se comunicar com sinais e nos ensina que o aprendizado vai muito além das palavras e que as mãos, os gestos e os olhares podem ser poderosos instrumentos de expressão e troca.

Fonte: Arquivos da pesquisa (2024).

Figura 25 – Relatório individual (bimestre) na pré-escola (continuação).

As Preferências e o Olhar Atento de ■■■

■■■ é uma criança profundamente atenta ao que acontece ao seu redor, demonstrando uma curiosidade natural e um olhar cheio de intenção. Entre suas brincadeiras preferidas, destaca-se sua paixão por pular amarelinha, onde ele demonstra ter boa coordenação motora, e demonstra sua alegria contagiativa ao explorar o movimento e a sequência dos números. Outra atividade que ■■■ adora é montar quebra-cabeças. Ele dedica-se a essa tarefa com concentração e paciência, revelando sua habilidade para resolver problemas e sua capacidade de observação detalhada. ■■■ encontra nas brincadeiras uma forma de expressar suas potencialidades, sempre nos ensinando a importância de valorizar o ritmo e as escolhas de cada criança no processo de aprendizagem e desenvolvimento.



■■■ realiza suas atividades com capricho e apresenta uma letra clara e bem legível, demonstrando habilidades motoras e atenção aos detalhes. Além de escrever com desenvoltura, ele ama fazer desenhos. O mais especial é como ■■■ compartilha suas produções com a família, mostrando orgulho pelo que cria. Seus desenhos são representações autênticas de suas ideias e sentimentos, que ele divide com entusiasmo, fortalecendo os laços entre o ambiente escolar e familiar. (Aponte a câmera do seu celular para os QR-codes ao lado e veja momentos de ■■■ fazendo seu próprio nome e ele fazendo a letra E).

Observáveis do Cotidiano

Durante uma experiência com o tema “O Som dos Animais”, tivemos momentos que marcaram o dia de forma especial. Ao mostrar a imagem de um gato e perguntar como ele faz, ■■■ respondeu com um miado. Quando mostrei a imagem de um cachorro, ele imitou o som “au au”. O mesmo aconteceu com o boi e o cavalo. Embora suas respostas tenham sido breves, cada interação foi significativa, enchendo o momento de alegria e mostrando o quanto ele está conectado ao que ocorre ao seu redor.

Quando ■■■ quer chamar minha atenção, ele utiliza um gesto característico: bate com o lápis na mesa, criando uma comunicação única. Além disso, ele demonstra grande entusiasmo por músicas, especialmente ao dançar “Homenzinho torto”.

Outro avanço emocionante aconteceu recentemente: ■■■ saiu de sua cadeira espontaneamente, pegou os lápis que estavam no meio da sala e começou a brincar no chão. Eu optei por deixá-lo livre, respeitando sua iniciativa, pois foi algo que ele ainda não havia feito. Esse momento revelou um importante passo em sua autonomia e confiança, enriquecendo sua experiência na sala de aula.

Fonte: Arquivos da pesquisa (2024).

Ao descrever as vivências da criança, a educadora buscou evidenciar sua evolução e suas descobertas com base em elementos observados ao longo do período analisado. Para isso, recorreu a comparações entre momentos distintos entre a própria criança com ela mesma, destacando o desenvolvimento da criança nos meses acompanhados. Para isso, recorreu a utilização da linguagem multimodal, onde buscou integrar recursos linguísticos visuais, escritos e audiovisuais, entre outros, facilitando a observação da criança em ação. Além disso, os títulos e temáticas utilizados no relatório emergem das descobertas e ações espontâneas da própria criança, em vez de seguirem algo pré-estabelecido ou moldado exclusivamente para o relatório.

Ao adotar essa forma de narrar sobre as ações das crianças, a docente rompe com paradigmas sobre o processo de avaliação na Educação Infantil que se centralizam na pedagogia transmissiva que compartmentaliza a criança em caixinhas de acordo com habilidades conquistadas ou ainda em desenvolvimento.

Sobre isso, Barbosa e Horn (2008, p. 98) destacam que:

[...] a avaliação compartmentada em tópicos nos quais se marcava com um “X” o desempenho do aluno transformava-se em um texto denominado parecer descriptivo. Muitos desses instrumentos eram elaborados a partir de observações esporádicas e fragmentadas das crianças, fixando-se características identitárias que poderiam ser flexíveis.

Essa prática reflete a importância de registros diversificados, que são sustentados pela observação sistemática e diária, que ultrapassem o mero preenchimento de fichas prescritivas prontas e com um fim em si mesmas. Deste modo, a documentação realizada pela educadora só se tornou possível graças ao compromisso que manteve com a prática de registrar continuamente as experiências vividas.

Ciasca e Mendes (2009) destacam que os registros desempenham um papel importante como instrumentos de reflexão sobre a prática pedagógica, funcionando como uma memória do trabalho desenvolvido com o grupo. Deste modo, o registro subsidia o planejamento e a avaliação das atividades educativas, como também contribui para que o educador reconheça avanços, desafios e padrões no desenvolvimento das crianças. Ao revisitar essas anotações, é possível reavaliar estratégias pedagógicas com base em evidências concretas, promovendo uma prática mais intencional, reflexiva e contextualizada. Assim, compreendemos que os registros são ferramentas indispensáveis para fundamentar e enriquecer a produção do relatório escolar, permitindo que ele seja um reflexo autêntico das vivências e aprendizagens da criança.

Outras sugestões



Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=VE_KU1ZDyPI

Nesta live, a professora Ketlen Grando realiza uma análise detalhada de relatórios individuais, oferecendo insights valiosos para a melhoria qualitativa desses documentos. Através de suas abordagens, ela contribui para a reflexão crítica sobre como os relatórios podem ser melhor estruturados, garantindo uma comunicação mais eficaz e significativa com pais e educadores.

Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=2NHuftVMsRs>

No vídeo, a professora Gil Menslin apresenta reflexões sobre como **construir relatórios na Educação Infantil**. A partir de suas experiências, ela compartilha estratégias para tornar os relatórios mais claros e objetivos, abordando aspectos fundamentais como o registro de desenvolvimentos, interações e avaliações pedagógicas.



Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=W8RwaoLBXjg>

A professora Ketlen Grando discute como **iniciar a escrita de relatórios ou pareceres** neste vídeo. Ela oferece orientações práticas sobre os primeiros passos para a elaboração de relatórios, incluindo a definição dos objetivos, coleta de dados relevantes e organização do conteúdo para uma apresentação mais assertiva.

Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=vhp9R-v9dnY>

Neste vídeo, a professora Gil Menslin parte de **10 mandamentos** para a criação do relatório perfeito na Educação Infantil. Ela explora cada mandamento detalhadamente, oferecendo dicas práticas para superar desafios comuns e garantir que o relatório atenda às expectativas as crianças, dos pais, educadores e instituições.



Vídeo: <https://www.youtube.com/shorts/8guXiTiGnHw>

Neste vídeo curto, a professora Ketlen Grando oferece dicas essenciais sobre o que pode e não pode ser incluído em um relatório final de período. Suas orientações são focadas em evitar ambiguidades e garantir uma comunicação clara e respeitosa.

Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=X3qsNzO-MtQ&t=4670s>

Nesta live, a professora Gil Menslin explora profundamente os **relatórios na Educação Infantil**, apresentando exemplos concretos e conduzindo discussões interativas com os espectadores. O foco está na prática colaborativa e no desenvolvimento de relatórios que refletem o trabalho pedagógico de maneira abrangente.



8. O PORTFÓLIO

O uso de portfólios na Educação Infantil deve valorizar a documentação pedagógica como forma de evidenciar o desenvolvimento das crianças e dos educadores. Em vez de apenas armazenar atividades realizadas, o portfólio deve ser um espaço onde se narra a trajetória de aprendizagem da criança, permitindo que ela se reconheça e reflita sobre suas conquistas e desafios ao longo do tempo. Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008) destacam que, ao revisitarem suas histórias de aprendizagem por meio dos portfólios, as crianças, tendem a se envolver em processos de metacognição, interpretando e atribuindo significado às suas próprias experiências.

Na Pedagogia-em-Participação, o portfólio é entendido como um documento que descreve e analisa o “pensar-fazer-sentir-aprender” da criança, mas que também requer que o educador documente suas próprias reflexões e práticas. Esse processo de documentação compartilhada entre criança e educador facilita uma compreensão mais contextual da aprendizagem e de suas descobertas, o que contribui para o desenvolvimento da criança e, simultaneamente, para a construção da identidade profissional do educador (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2008).

Além disso, o portfólio na Educação Infantil permite ao educador acompanhar e avaliar continuamente o processo de aprendizagem da criança, favorecendo um acompanhamento individualizado. Esse acompanhamento é essencial para adaptar as atividades e estratégias pedagógicas conforme as necessidades de cada criança, respeitando seu ritmo e estilo de aprendizado, mas principalmente, o portfólio irá mostrar as reais conquistas e desejos da criança em um constante ato de protagonismo e respeito à criança. Nesse sentido, a documentação presente no portfólio deve ir além de uma

avaliação final, ou da coleção de atividades armazenas durante o ano letivo, pois deve buscar capturar os processos de experimentação e descoberta das crianças ao longo de seu percurso educativo, promovendo um olhar atento às suas singularidades.

Para o educador, os portfólios também são uma fonte de desenvolvimento profissional, pois, ao refletir sobre suas próprias práticas, ele pode aprimorar sua atuação pedagógica. Portfólios reflexivos ajudam o educador a identificar estratégias bem-sucedidas e pontos de melhoria em seu trabalho com as crianças. Segundo Formosinho e Oliveira-Formosinho (2008), esse processo contribui para a formação contínua dos educadores, ao estimular uma análise crítica e colaborativa de suas práticas educativas, favorecendo a construção de uma identidade profissional fundamentada em experiências concretas.

A construção do portfólio envolve diversas etapas (figura 26), como o planejamento das ações, a organização dos espaços, a gestão dos tempos, a seleção dos materiais e a definição dos grupos. Após isso, surge um elemento essencial nesse processo, o registro, pois ele antecede e dá suporte à documentação pedagógica.

Esse registro pode assumir diferentes formatos, dependendo do planejamento realizado, como fotografias, narrativas, mini-histórias, entre outras possibilidades. Diante disso, é fundamental que o educador realize uma curadoria cuidadosa e reflexiva, selecionando os registros que melhor representem as experiências e os processos de aprendizagem das crianças para compor o portfólio, que se configura como um importante instrumento avaliativo.

Nesse processo de documentação, é essencial considerar múltiplas perspectivas, envolvendo e valorizando diferentes vozes, como as dos educadores, coordenadores, famílias e, sobretudo, das próprias crianças. Essa multiplicidade de narrativas enriquece o portfólio, tornando-o um reflexo genuíno e colaborativo do desenvolvimento e das aprendizagens no contexto escolar.

Figura 26 – Portfólio em Construção: Registro, Reflexão e Ressignificação.

PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PORTFÓLIO



Fonte: Produzido pelo autor (2024) a partir de Maia (2023).

Os documentos norteadores para a prática pedagógica na Educação Infantil não impõem restrições quanto ao uso de fotos, vídeos ou outras formas de registro para documentar o cotidiano das crianças por meio do relatório. Pelo contrário, eles incentivam a utilização de diversas linguagens nesse processo, ampliando as possibilidades de registro e expressão. Cabe ao educador, com base na abordagem pedagógica adotada, no regimento escolar e nos aspectos éticos da instituição, decidir quais linguagens serão incorporadas à documentação pedagógica. Essa escolha deve considerar tanto a riqueza e a diversidade dos registros quanto a necessidade de respeitar os valores e normas do contexto educacional em que atua.

Existem diversas formas de organizar um portfólio, mas é importante destacar que ele não pode ser confundido com uma simples pasta que armazena produções pedagógicas. Um portfólio de Educação Infantil, para ser efetivo e participativo, precisa ser dinâmico e significativo. Ele deve refletir as múltiplas descobertas, investigações e interações da criança, contendo a pluralidade de ações e reflexões de diferentes atores.

Para alcançar essa dinamicidade, o portfólio deve ir além da simples descrição de ações, apresentando detalhes sobre como elas ocorreram e como a criança chegou a determinadas conclusões. O educador deve explorar diferentes formas de registro, como fotografias, narrativas, mini-histórias, mapas metais, ou mesmo registros multimodais, garantindo que o portfólio seja uma representação detalhada das experiências da criança.

Selecionamos algumas páginas do portfólio (da turma) elaborado pela colaboradora 2 deste estudo, apresentadas nas figuras 27 e 28, que ilustram a multiplicidade e a liberdade no processo da documentação pedagógica. A colaboradora optou por desenvolver o portfólio de forma coletiva, registrando as ações realizadas ao longo do segundo semestre. Nesse processo, ela utilizou narrativas para documentar as descobertas das crianças, as atividades planejadas, as brincadeiras realizadas e as crianças em ação, destacando suas próprias práticas pedagógicas, mas, sobretudo, o protagonismo das crianças e seu envolvimento nos contextos investigativos.

É um equívoco pensar que, nas pedagogias participativas, o foco esteja exclusivamente no protagonismo das crianças. Na verdade, o protagonismo é compartilhado entre crianças e educadores, pois ambos estão igualmente envolvidos no processo educativo. São eles que, de forma conjunta, planejam os espaços, os materiais, os tempos e as dinâmicas dos grupos, evidenciando uma relação de coautoria. Assim, ao selecionar as experiências que deseja narrar, o docente também exerce sua autonomia e protagonismo, pois suas escolhas refletem intencionalidade pedagógica e compreensão do contexto. No entanto, é essencial que essa narrativa valorize a criança como um sujeito ativo, que não apenas consome ou reproduz uma cultura pré-existente – como a cultura escolar – mas que contribui para a sua construção a partir de sua agência, suas descobertas e suas interações com o mundo.

Figura 27 – Dia 25 de novembro de 2024 – O galo e a Raposa.



No dia 25 de novembro de 2024, iniciamos as atividades na escola no pátio com um momento de oração, reunindo alunos e professores. Em seguida, todas as crianças entoaram os hinos com entusiasmo e alegria. Um destaque especial foi o hino do município, que sempre desperta grande empolgação entre os pequenos. Com vozes fortes e cheias de emoção, cantaram em uníssono: *"Cidade amada, abençoada, terra adorada, por ti sentimos paixão."* Foi um instante marcante, cheio de orgulho e conexão com nossas raízes, que reforça o vínculo das crianças com sua comunidade.



Voltamos para a sala e as crianças rapidamente organizaram as cadeiras em círculo, criando um ambiente acolhedor e propício para o momento de leitura. Algumas preferiram permanecer em seus lugares, como Sara, mas todas estavam atentas e curiosas para ouvir a história. Antes de iniciar a contação, começamos um bate-papo sobre o título: *"O Galo e a Raposa"*.

Lara e Asafe compartilharam experiências: Lara disse que já viu uma raposa no zoológico, e Asafe complementou dizendo que a raposa que ele viu era laranja. Ana Sofia, por sua vez, comentou que viu uma raposa na TV e acrescentou que o galo tem "todas as cores." Nesse momento, Teo fez uma conexão criativa e exclamou: *"Tia, o arco-íris tem sete cores!"* Aponte seu celular para o QR Code ao lado e assista a um momento da contação de história.



Fonte: Arquivos da pesquisa (2024).

Figura 28 – Dia 25 de novembro de 2024 – O galo e a Raposa (continuação).



A conversa fluiu de forma espontânea, com as crianças relatando suas vivências com animais. Lorena contou que visitou a roça e lá viu muitos bichos, como cavalos e galinhas. Teo aproveitou para mencionar que também viu um galo durante uma visita ao campo.



Durante a narração da história, as crianças mostraram interesse e participaram ativamente. Em um momento de resolução da trama, Ana sugeriu uma solução criativa: *"Tia, para o galo descer da árvore, tem que dar milho para ele."* A contribuição das crianças tornou o momento não apenas envolvente, mas também rico em trocas e aprendizados.



Assista um momento em que Ana Sofia interage na história, apontando seu celular para o QR Code ao lado.

Ao concluirmos a história, as crianças comentaram sobre a história, Lorena deu várias explicações e disse que o galo foi esperto e a raposa não ganhou nada dessa vez. Ao concluirmos, as crianças puderam se expressar de outra forma, desenhando e pintando sobre o que entenderam sobre a história.



Enquanto Guilherme desenhava todos os personagens da história em meio à floresta, ele explicou com entusiasmo que os animais estavam conversando e planejando algo juntos. Seus traços detalhados e cheios de vida trouxeram a cena à tona. Já Teo optou por outra abordagem: ele preferiu escrever os nomes dos personagens, *Galo* e *Raposa*, demonstrando sua afinidade pela escrita.

Ambos os desenhos ficaram encantadores, repletos de detalhes que revelavam o cuidado e a concentração dedicados à atividade. Ana Sofia, com sua sensibilidade, resumiu o momento de forma perfeita: *"Esse é o momento da nossa criatividade."*

Fonte: Arquivos da pesquisa (2024).

Ao ser questionada sobre as principais dificuldades enfrentadas na produção do portfólio da turma, a colaboradora 2, destacou que os desafios foram inúmeros tendo em vista que ela partia de uma pedagogia que não contemplava essa visão participativa e colaborativa das crianças, mas o mais significativo foi relacionado à documentação. Ela explicou que, embora diversos registros sejam coletados ao longo do período letivo, organizá-los e documentá-los de maneira coerente e significativa é uma tarefa desafiadora.

Diante dessa dificuldade, a educadora identificou cinco questões fundamentais que a orientaram no início do processo e que representam os aspectos mais complexos a serem considerados na elaboração do relatório: 1) Como começar a fazer? 2) Quais registros devo escolher? 3) Quais os elementos que devo utilizar? 4) Existe algum modelo que posso seguir para estruturar o relatório? Não. 5) Qual mensagem quero transmitir com o portfólio?

Esses questionamentos realizados pela colaboradora demonstram a necessidade de reflexões iniciais claras e objetivas para estruturar o trabalho, pois a produção do portfólio deve seguir os aspectos éticos, estéticos e políticos que circundam a infância. Além disso, evidenciam a importância de o educador ter acesso a referenciais e orientações que possam guiar tanto o registro contínuo das aprendizagens quanto a organização final do portfólio, garantindo que ele seja um instrumento pedagógico único, significativo e intencional.

Para enriquecer o documento, a educadora recorreu a diversas formas de linguagem, como falas das crianças, vídeos (acessados através de um QR-Code), narrativas escritas, fotografias, também fez uso de mapas mentais (figura 29-31), criando um portfólio dinâmico e significativo que reflete a complexidade e a riqueza das experiências vividas na escola.

Figura 29 – Dia 2 de novembro de 2024 – Os parabéns de Ana Júlia e a letra Q

O dia começou com um momento de acolhimento, quando convidei as crianças para realizarem uma oração de agradecimento. Demonstrando respeito à individualidade e às escolhas de cada um, as crianças que se sentiram à vontade fecharam os olhos e participaram da oração, enquanto outras optaram por brincar livremente, exercitando a autonomia desde o início da manhã.



Dia 25 de dezembro de 2024

No segundo momento, Ana Júlia, com entusiasmo e espontaneidade, aproximou-se da professora e sussurrou no ouvido: “Tia, que horas que vai cantar meus parabéns?”. Ao ouvir isso, decidimos envolver toda a turma na celebração, convidando-os a ficar de pé para cantar parabéns para a colega. Foi um momento de alegria



e conexão, culminando em um abraço coletivo que reforçou os laços afetivos entre todos. Aponte a câmera do seu celular para o QR-code ao lado e veja o momento dos parabéns da Ana Júlia.



Logo após, a professora propôs uma atividade musical e incentivou as crianças a escolherem os colegas para participarem com ela. Falou o seguinte: quero crianças quietinhas para cantar comigo. Nesse instante, Débora expressou sua percepção

Fonte: Arquivos da pesquisa (2024).

Figura 30 – Dia 2 de novembro de 2024 – Os parabéns de Ana Júlia e a letra Q (continuação).

ao indicar Adrian para cantar, justificando que ele era “bem calminho” porque “não fala”. Para surpresa de todos, Adrian prontamente afirmou: “Eu falo!”. A interação seguiu quando Débora sugeriu Theo. Questionamos: “Por que o Theo?” Ela disse: Porque ele é especial. Questionei mais uma vez: “o que é especial?” Ela respondeu: “Porque ele não fala muito e escreve quando é pra desenhar”.

Essa troca proporcionou uma rica oportunidade para dialogar sobre as diferenças e as características únicas de cada um, promovendo a investigação dos próprios conceitos das crianças.

Dia 25 de dezembro de 2024



Dando continuidade, Derik foi chamado para escolher uma música, optando pela canção “A roda do ônibus”. A turma, cheia de energia, cantou e dançou. Em seguida, foi a vez de Lorena, que escolheu as músicas “A cobra não tem pé” e “Aperto de mão”, ampliando o repertório musical e a interação entre os colegas.

Depois disso, a professora propôs a brincadeira “Morto e Vivo”, uma atividade que além de divertir, trabalhou a atenção, a escuta ativa e o respeito às regras. As crianças participaram com entusiasmo, demonstrando o quanto a ludicidade pode ser uma ferramenta poderosa na construção de aprendizagens significativas. Aponte a câmera do seu celular para o QR-code ao lado e veja o momento da brincadeira.



Fonte: Arquivos da pesquisa (2024).

Figura 31 – Dia 2 de novembro de 2024 – Os parabéns de Ana Júlia e a letra Q (continuação).

TRABALHANDO A ATIVIDADE DO LIVRO

LETRA Q

1 EXPLICAÇÃO E EXEMPLIFICAÇÃO

Usamos cartazes com desenhos para mostrar que a letra "Q" aparece no início e no meio de palavras.

2 MEDIAÇÃO

As crianças nomearam objetos de seu repertório e conhecimento com a letra "Q" e participaram de atividades no quadro com auxílio da cuidadora.

3 HORA DE EXERCITAR

Com o livro, os alunos praticaram a escrita da letra "Q" de diferentes formas. Também formaram as sílabas do "q".

Dia 25 de dezembro de 2024

Fonte: Arquivos da pesquisa (2024).

Durante uma das discussões realizadas em nossos encontros na escola, em uma roda de conversa colaborativa, a colaboradora 2, compartilhou sua experiência sobre os benefícios de utilizar o portfólio como prática avaliativa na Educação Infantil.

Colaboradora 2: O portfólio é um instrumento importante de avaliação na Educação Infantil, pois valoriza a documentação pedagógica como ferramenta para o desenvolvimento tanto das crianças quanto dos educadores. Além disso, ele é essencial para narrar as trajetórias dos processos de aprendizagem das crianças, entre outros aspectos relevantes que enriquecem a prática pedagógica.

Além disso, enfatizou que o portfólio possui a possibilidade de envolver as famílias no acompanhamento do progresso das crianças, já que ele funciona como uma ponte entre o que é vivenciado na escola e o que pode ser reforçado em casa. Por fim, a educadora ressaltou que, ao organizar e refletir sobre os registros, o próprio educador se torna mais consciente de sua prática pedagógica, contribuindo para um planejamento mais intencional e para o aperfeiçoamento contínuo do trabalho educativo. Desse modo, por meio do portfólio as crianças e as famílias tornam-se conscientes de seus progressos e educadores aperfeiçoam suas práticas com base em observações e reflexões documentadas. Esse processo de documentação contínua permite que o portfólio se transforme em um espaço de valorização da história de cada criança e em um recurso valioso para o crescimento profissional dos educadores.

Outras sugestões



Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=StuoblF7LQc>

Neste vídeo, a professora Gil Menslin oferece dicas práticas sobre como construir portfólios na Educação Infantil. Utilizando exemplos reais de sua prática profissional, ela explora a importância do portfólio como ferramenta de registro e avaliação, permitindo uma abordagem mais personalizada e integrada ao desenvolvimento das crianças.



Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=t5gUojdFlnU>

A professora Gil Menslin continua abordando os portfólios na Educação Infantil, apresentando esquematizações detalhadas por meio de mapas mentais. Esse método permite uma visualização clara e objetiva dos registros, facilitando a organização e a análise dos dados coletados ao longo do processo pedagógico.



Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=YALcONyESbQ&t=1493s>

Na live mediada por Tamira de Souza e Eliani Ragonha, a educadora Adriana Friedmann compartilha a importância da escuta das crianças para o seu desenvolvimento. A abordagem foca na valorização das múltiplas linguagens infantis, destacando como a escuta ativa pode enriquecer as práticas pedagógicas e contribuir para um ambiente educacional mais inclusivo e dinâmico.

Algumas considerações finais

Atítulo de linhas conclusivas, compreendemos que a avaliação na Educação Infantil por meio da documentação pedagógica revela-se como um caminho promissor para transformar as práticas educativas, ressignificando o papel da escola, dos educadores e das crianças nesse cenário. Reconsiderar nossas concepções de criança e infância é um ponto de partida essencial, pois é preciso reconhecê-las como sujeitos de direitos, capazes de construir e modificar o espaço ao seu redor.

Conforme discutido por Fochi (2021), a tradição didática frequentemente falha em capturar a complexidade do processo de aprendizagem das crianças pequenas e a dinâmica cotidiana das instituições de Educação Infantil. Nesse contexto, a documentação pedagógica surge como uma ferramenta estruturante, que permite narrar e refletir sobre a prática pedagógica, promovendo um diálogo ético e significativo entre educadores, crianças e suas famílias. Como pontua Malaguzzi (2001), o ato de documentar as experiências das crianças não se estanca como uma estratégia pedagógica, deve ser compreendida como uma atitude ética que torna visível e valoriza as crianças em ação.

É preciso também questionar nossa relação com o cotidiano das práticas educativas. Como alerta Fochi (2018), muitas vezes tratamos o cotidiano como algo banal, sem potencial reflexivo, deixando de lado aspectos que poderiam enriquecer nosso “estar no mundo” educativo. A documentação pedagógica, nesse sentido, resgata a dimensão epistêmica e criativa desse cotidiano, permitindo que os educadores assumam a autoria de seus percursos pedagógicos e promovam a construção de significados em detrimento de práticas meramente técnicas ou gerencialistas.

Destarte, valorizar o processo de documentação como uma prática avaliativa na Educação Infantil é reafirmar um compromisso com a integralidade da criança, respeitando seu protagonismo e suas singularidades. É considerar que existem variadas formas de documentar o cotidiano das crianças e o desenvolvimento de cada criança. Desse modo, convidamos as educadoras a refletirem sobre suas práticas pedagógicas a fim de construírem uma educação mais humana, participativa e alinhada às reais necessidades das crianças e das comunidades educativas, tornando o ato de educar e cuidar uma verdadeira construção de significados compartilhados e respeitosa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWUCZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Educação Infantil:** atividades para crianças de zero a seis anos. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 1999.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** São Paulo: Cortez, 2003.

ARROYO, Miguel González. Educação Infantil: tempos de infância e políticas de tempo. *In: Infância e Educação Infantil.* Belo Horizonte: Autêntica, 1994.

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

CARRIERI, André. A fotografia como ferramenta de documentação pedagógica. **OBEI – Organização das Escolas Bilíngues**, 2017. Disponível em: <https://oebi.org.br/a-fotografia-como-ferramenta-de-documentacao-pedagogica-andre-carrieri/> Acesso em: 06 nov. 2024.

CHANAN, Marcela. A fotografia como registro pedagógico na educação infantil. **Cultur Infantil**, 2021. Disponível em: <https://www.blogculturainfantil.com.br> Acesso em: 06 nov. 2024.

ESPERANÇA, J. A. **Diário de docência**: A reflexão sobre a ação como possibilidade de (res) significação de práticas pedagógicas. Centro de Educação Ambiental, Ciências e Matemática, 2007.

FOCHI, Paulo (org.). **Mini-histórias**: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. – Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019.

FOCHI, Paulo Sergio. A documentação pedagógica como estratégia para a renovação pedagógica. In: CALLOU, Raphael; FERNANDES, José Henrique Paim (orgs.). **Educação infantil em pauta**. Rio de Janeiro: FGV Editora, p. 141-156, 2021.

FOCHI, Paulo Sergio. Abordagem da Documentação Pedagógica na Formação em Contextos de Educação Infantil. **RELAdEI 7.2-3**. Educación Infantil y Familia, p. 149-158, 2018.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas. In: OLIVERIA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação pedagógica**: um caminho para a transformação. Tradução: Alexandre Salvaterra. – Porto Alegre: Penso, 2019.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogy-in-Participation**: Childhood Association's approach. Lisbon: Aga Khan Foundation, 2008.

GOBBI, Marcia. Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, Brasil, n. 43, p. 135-147, jan./mar. 2012.

GOBBI, Marcia. Usos sociais das fotografias em espaços escolares destinados à primeira infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1213-1232, out.-dez. 2011.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto alegre: Mediação, 1996.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito & desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004

IAVELBERG, Rosa. **Desenho na educação infantil**. São Paulo: editora Melhoramentos, 2013.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

MAIA, Gilvana Menslin Oliveira da. Os dez mandamentos da fotografia na educação infantil. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h0LCDv74V0s> Acesso em: 19 nov. 2024.

MALAGUZZI, Loris. **La educación infantil en Reggio Emilia**. Barcelona: Octaedro, 2001.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. – 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RABELLO, Nancy. **O desenho infantil**: entenda como a criança se comunica por meio de traços e cores. 2. ed. RJ: Wak Editora, 2014.

ROSSET, Joyce M.; WEBSTER, Maria Helena; RIZZI, Angela. **Registro individual**: A hora é agora. *Tempo de Creche*, 2022. Disponível em: <https://tempodecreche.com.br/registros-e-avaliacoes/registro-individual-a-hora-e-agora/> Acesso em: 04 nov. 2024.

SANTOS, Adnei da Silva Seixas et al. A avaliação na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.8.n.09. set. 2022.

SANTOS, Genecilda dos Santos; MAIA, Gilvana Menslin Oliveira da. Imagens que visibilizam as infâncias: A linguagem fotográfica na educação infantil. **Ponto-e-Vírgula**, PUC-SP, n. 28, p. 42-57, 2020.

SILVA, Marta Regina Paulo. **Documentação Pedagógica na Educação Infantil**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

SILVA, Marta Regina Paulo; OLIVEIRA, Vanilza Ramos Rodrigues. Brincar, fotografar, produzir culturas: experiências estéticas de crianças na creche. **Dialogia**, São Paulo, n. 43, p. 1-20, e23634, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/43.2023.23634>
Acesso em: 06 nov. 2024.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

CONTATOS:

Jorge Santos

jorgesantos96silva@gmail.com
(98) 98513-5213

Karla Bianca

karla.bianca@ufma.br
(99) 98128-1678

Este livro é o resultado de uma investigação desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação da UFMA (PPGEPE), abordando a avaliação na Educação Infantil a partir de uma perspectiva teórica e colaborativa. A obra destaca a importância de uma avaliação contínua, sensível e integrada ao cotidiano das crianças, valorizando suas experiências e respeitando suas singularidades. Com base em um processo participativo com educadores da pré-escola, o livro propõe uma reflexão crítica sobre as práticas avaliativas, defendendo um modelo que esteja focado no acompanhamento do desenvolvimento integral da criança através da documentação pedagógica. Além de apresentar fundamentação teórica e legal sobre o tema, a obra oferece propostas de estratégias e instrumentos práticos para apoiar educadores na construção de uma avaliação mais humanizada, significativa e alinhada às necessidades e potencialidades das crianças na primeira infância.

