

Relatórios descritivos: Da sistemática de registro à avaliação em valorização da aprendizagem e do desenvolvimento na educação infantil

RESUMO

O artigo objetiva refletir sobre os relatórios descritivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, estratégia utilizada como parte da documentação elaborada no processo avaliativo na Educação Infantil (EI). As reflexões apresentadas resultam das entrevistas e dos diálogos em grupo focal realizado com professoras da educação infantil, aliadas ao estudo teórico e bibliográfico, pautado principalmente em Rinaldi (2017) e Hoffmann (2018) e nos documentos legais orientadores da avaliação na EI no Brasil. Apresenta-se uma sistemática para a organização de registros concretos, considerada como o aparato necessário para viabilizar a escrita de relatórios que evidenciam o acompanhamento e a valorização das aprendizagens e do desenvolvimento da criança e do grupo. Conclui-se que é preciso que tal aparato se sustente não apenas em aspectos técnicos mas também pessoais, subjetivos, relacionais e da conduta do sujeito professor(a), tais como: abertura, predisposição e vivacidade para que, entre os limites e possibilidades que a complexidade do cotidiano da EI apresenta, busquem constantemente alternativas com sentido, significado e também potencializadores da vivacidade das crianças.

Palavras-chave: Registro; Relatórios descritivos; Avaliação; Educação Infantil.

Erone Hemann Lanes ⁱ,
Universidade Regional
Integrada do Alto
Uruguai e das Missões,
Brasil.

Jordana Wruck Timm ⁱⁱ,
Universidade Regional
Integrada do Alto
Uruguai e das Missões,
Brasil.

1. INTRODUÇÃO

Ao lançarmos um olhar profundo sobre os processos que se dão na Educação Infantil (EI) no Brasil e tomando como ponto de partida a complexidade das relações e práticas que envolvem o cotidiano de professores(as) e crianças, visualizamos inúmeras evidências de que tais processos buscam construir a identidade e firmar a posição da EI como a primeira etapa da educação, e, portanto, substancialmente diferente da segunda.

Tal perspectiva não se altera quando a temática envolve a avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Embora o tema careça

de pesquisas em âmbito acadêmico, sobretudo quando se trata da avaliação na primeiríssima infância (Lanes & Timm, 2022), é notório o quanto as orientações legais para a etapa (Ministério da Educação, 2009, 2012, 2017), recentemente aliadas à obrigatoriedade – advinda da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (Ministério da Educação, 2017) – de que estados e municípios elaborem os seus próprios currículos, tem impulsionado redes de educação e docentes a repensarem as suas concepções, estratégias e instrumentos avaliativos.

A avaliação na EI constitui-se como um processo envolvendo saberes, ações, reflexões, espaços, tempos, elaboração de materiais, etc. Práticas e planejamentos complexos, dos quais emergem diversos questionamentos, dentre eles destacamos: (1) Como têm sido nossas experiências com as crianças em relação à avaliação?; (2) Em que medida as orientações legais elucidam modos e estratégias possíveis de realização dos processos?; (3) Qual a função dos relatórios descritivos no processo avaliativo na EI?; e (4) Qual o ponto de partida para elaboração dos relatórios descritivos?

Tais questionamentos estiveram na pauta das entrevistas e dos diálogos em grupo focal realizados com dez professoras da EI, atuantes na rede municipal de Pinhalzinho, Santa Catarina, Brasil, compondo a metodologia de coleta de dados da pesquisa de tese de uma das autoras. Estas entrevistas foram realizadas individualmente a partir de um roteiro de perguntas semiestruturadas que versaram sobre o processo de avaliação na EI. Já os encontros do grupo focal foram realizados posteriormente, com a reunião das participantes em quatro encontros, com período de uma hora e 30 minutos cada, guiados por leituras teóricas, materiais consultivos e perguntas potencializadoras propostas por uma das autoras, que exerceu a função de mediação.

Como fruto das reflexões, proposições e inquietações que emergiram das/com as próprias professoras, o objetivo principal do presente estudo foi a análise de como a organização sistemática de registros pode contribuir para a escrita de relatórios que evidenciam o acompanhamento e a valorização do desenvolvimento e da aprendizagem da criança e do grupo.

As reflexões apresentadas articulam os dados coletados analisados por meio da metodologia da Análise textual discursiva (Moraes & Galianzi, 2016), ao estudo bibliográfico com principais referências em Rinaldi (2017) e Hoffmann (2018), além dos documentos legais orientadores da avaliação na EI no Brasil (listados a seguir). O caminho traçado para a escrita apresenta a metáfora ao processo de elaboração dos relatórios, visto que, para isso, são necessárias garatujas de partida, seguidas da escrita no percurso, para que seja possível avistar um ponto de chegada: os relatórios descritivos.

2. GARATUJAS DE PARTIDA

Seria ilógico refletir sobre avaliação, registros, observação, aprendizagem, desenvolvimento, relatórios, etc. sem adentrar inicialmente aos aportes que professores(as) possuem para orientar, materializar e encontrar sentido ao

trabalho que realizam com as crianças. Referimo-nos às orientações legais vigentes que abordam tais questões, visto que, ao analisarmos tais documentos, em diálogo com a teoria já produzida sobre o assunto, aliadas às reflexões ampliadas com as professoras participantes do grupo focal, foi possível que identificássemos aproximações, dissonâncias, potenciais tendências e lacunas.

Apresentamos essas análises como as garatujas de partida para compreender/prospectar a escrita de relatórios descritivos de avaliação que possibilitem a construção de uma imagem rica e compreensiva dos modos como a criança age, pensa e aprende, com recursos sensíveis e capazes de ter em conta a diversidade das crianças, bem como os seus direitos e, ainda, contribuir para suportar e estender as aprendizagens futuras (Parente, 2015).

Analisamos especificamente a Lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no 9.394 de 1996 (Ministério da Educação, 1996); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), publicada em 2010 (Ministério da Educação, 2010); o documento Educação Infantil: Subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação, de 2012 (Ministério da Educação, 2012); o documento Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto, publicado em 2015 (Ministério da Educação, 2015) e a Base Nacional Comum Curricular, promulgada em 2017 (Ministério da Educação, 2017), ao que se refere a etapa da EI (BNCC-EI). É necessário o destaque de que nos referimos especificamente ao texto da BNCC etapa da EI, sem desconsiderar as tensões e embates ocorridos até a aprovação do texto final da lei.

A delimitação destes documentos deve-se à disponibilidade de acesso aos(as) professores(as) no site do Ministério da Educação, e que se constituem como as principais orientações legais que tratam da temática e ainda, referente às DCNEI (Ministério da Educação, 2010), por tratar-se do documento que consensualmente se considera como o que melhor retrata a identidade da EI, ao explicitar as concepções do currículo, da criança e da infância e a definição da sua função sociopolítica e pedagógica (Barbosa et al., 2016).

Consideramos que a temática da avaliação ganha complementariedade nos textos de cada lei promulgada. Exemplo disso é evidenciado pela citação do termo “acompanhamento”, que se apresenta nos cinco documentos. Inicialmente, no texto da LDB (Ministério da Educação, 1996), o termo é destacado como acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, já no texto da DCNEI (Ministério da Educação, 2010), o acompanhamento passa a referir-se, também, ao trabalho pedagógico do(a) professor(a), ou seja, torna-se um instrumento de autoavaliação da própria prática docente, que, na medida em que acompanha a criança, fornece indícios acerca do que ela “quer porque precisa saber” (Junqueira Filho, 2006) e acerca do “o que e de como” transformar tais indícios em intencionalidade pedagógica.

Quanto ao texto do documento Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação (Ministério da Educação, 2012), o termo “acompanhamento” permanece com a mesma conotação evidenciada nas DCNEI (Ministério da Educação, 2010). Já nas Contribuições para

a Política Nacional: A avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto (Ministério da Educação, 2015), enfatiza-se o seu embasamento nas orientações apresentadas nas DCNEI (Ministério da Educação, 2010) e ainda problematiza a avaliação das crianças a partir da avaliação de contexto, considerando, como aspectos passíveis de serem acompanhados e avaliados, as políticas para a EI, a sua implementação e o acompanhamento; as propostas pedagógicas das instituições; a relação estabelecida com as famílias das crianças; a formação regular e continuada dos professores e demais profissionais e a infraestrutura necessária ao funcionamento dessas instituições (Ministério da Educação, 2015).

Na BNCC-EI, o termo aparece com a inserção do destaque para o acompanhamento não só das práticas docentes, das aprendizagens das crianças, mas também de todo o grupo, ou seja, acrescido da orientação de que as aprendizagens que se ampliam nas relações significativas que se estabelecem “em” e “com” o grupo devem ser valorizadas. Ao ressaltar a perspectiva da aprendizagem em grupo, o documento revela considerar a construção e a natureza social do conhecimento e, assim, o papel do contexto sociocultural no desenvolvimento das aprendizagens das crianças, que são individuais, mas que se qualificam na interação com os demais (Gilioli, 2020).

Às possíveis reflexões acerca do termo “acompanhamento”, acrescentamos a consideração de que, como parte do trabalho pedagógico, a avaliação ocorre no decorrer do ano letivo e da etapa da EI como um todo, e, assim, não pode assumir ações de observação, registro e/ou organização de qualquer estratégia de documentação de forma esporádica ou somente nos períodos de exigência de entrega de relatórios descritivos por parte da instituição.

É importante analisar o que os documentos evidenciam acerca dos registros, pois estes são o elo que conecta as ações e práticas das crianças e dos(as) docentes com o processo de avaliação, permitindo que o acompanhamento aconteça de fato. Considerando a possibilidade de um percurso organizacional, não linear, composto por diferentes ações, tais como acompanhar, elaborar perguntas, valorizar, reconhecer, escutar, compreender, interpretar/refletir, analisar, selecionar, construir, reexaminar e recordar (Lanes & Timm, 2023), nenhuma delas se concretiza sem o aporte de registros concretos, pois a observação perde o sentido e perde-se no tempo, se não for registrada, assim como qualquer reflexão se torna descontextualizada e sem sentido ao não se pautar em determinada data, tempo, espaço, materiais e sujeitos envolvidos, elementos fundamentais para registrar qualquer acontecimento.

Nesse sentido, os Subsídios para construção de uma Sistemática de Avaliação (Ministério da Educação, 2012) orientam que:

as observações e registros devem ser contextualizados, isto é, tomando as crianças concretas, em suas histórias de vida, seus ambientes sociais e culturais e co-construtoras de um processo dinâmico e complexo de desenvolvimento pessoal e social. Variados devem ser os registros, tais como a escrita, a gravação de falas, diálogos, fotografias, vídeos, os trabalhos das crianças etc. (p. 14)

Este excerto demonstra que a contextualização se dá, também, pelo registro a partir de acontecimentos e ações concretas das crianças, o que pressupõe a postura docente de “caráter investigativo e mediador, não constataativo”, destacada por Hoffmann (2018, p. 25). Registros concretos possibilitam o distanciamento de imagens idealizadas, demandam um olhar sensível e reflexivo, não assumem “a intenção de julgar como positivo ou negativo o que uma criança é ou não capaz de fazer e de aprender” (Hoffmann, 2018, p. 25), mas centram-se em “como” e “quais” estratégias ela usa para isso.

Para compreender tais estratégias, é preciso considerar as crianças na sua diversidade, realidade sociocultural, faixa etária, ou seja, situá-las no contexto da sua infância, pois, para cada espaço-tempo, emergem representações múltiplas de infância, engendradas pelas diferentes interações entre a criança e os diversos contextos históricos e socioculturais em que ela convive. Esse aspecto remete aos termos “seleção”, “classificação”, “promoção”, “retenção”, “prontidão”, “aptidão”, etc., citados objetivamente nos documentos aqui analisados, como um despropósito ao processo de acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem.

A esses, pode ser acrescentado outro termo, o da “comparação”, pois é infundada a argumentação de que se deve comparar a criança a um desempenho esperado, que geralmente se vale da comparação com outra criança, ou ter como parâmetro um objetivo a ser atingido, pois, mesmo que a intencionalidade pedagógica seja fundamental em todo o processo educativo na EI, “as crianças apresentam jeitos muito diferentes no alcance de tais objetivos ao longo de seu desenvolvimento” (Hoffmann, 2018, p. 103).

Parente (2015) pondera a necessidade de:

utilizar procedimentos que permitam observar e documentar um processo dinâmico, capaz de acompanhar e incluir a trajetória diversa das aprendizagens das crianças construídas em múltiplos contextos e que, por essa razão, a avaliação não se pode limitar a verificar um conjunto de critérios previamente estabelecidos. Procurar estandarizar os resultados de avaliação significa reduzir um processo holístico e dinâmico a um número ou medida. Tal opção não faz justiça às capacidades e competências das crianças e em nada contribui para melhorar a qualidade das aprendizagens das crianças. (p. 177)

Entretanto, por meio da comparação da criança com ela mesma, “é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado” (Ministério da Educação, 2017, p. 39). Tomemos como exemplo a linguagem do desenho: ao registrar e documentar como a criança se expressa pelo desenho, no mês de março, posteriormente, no mês de junho, e, mais adiante no mês de outubro, o(a) professor(a) certamente encontrará elementos para refletir sobre a experiência dela em relação ao desenho, e, assim, acompanhar “as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens” (Ministério da Educação, 2017, p. 39).

Os documentos analisados orientam que sejam produzidos diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos(as) professores(as)

quanto pelas crianças. Essa orientação está descrita na BNCC-EI e pode configurar-se como uma quebra de paradigma quando analisada pela perspectiva equivocada que muitos(as) docentes adotam, de que somente se registram, avaliam e valorizam os momentos em que as crianças estão realizando ações consideradas pedagógicas e dirigidas, tais como: jogos, colagens, recortes, desenhos, escuta de histórias, práticas de ensino da leitura e escrita, pois consideram-nas como o momento de maior relevância na sua prática (Rech, 2004; Buss-Simão, 2012).

Essa percepção equivocada desconsidera o fato de que as ações, relações e aprendizagens que ocorrem no contexto educacional são organizadas/proporcionadas pelos adultos, ao mesmo tempo em que são, também, geridas por decisões tomadas pelas próprias crianças, conforme situações desencadeadas por elas mesmas, e implica na necessidade de ampliarem a relação entre o que pensam sobre as crianças e o modo como perspectivam a sua aprendizagem (Parente, 2015).

Nesse sentido, compreendemos que a frase apresentada no texto da BNCC-EI, “trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças” (Ministério da Educação, 2017, p. 39), nos oferece indicativos de que o processo avaliativo na EI, que se propõe ao acompanhamento das práticas docentes, das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças e do contexto amplo da oferta educativa, é complexo, envolve as diferentes dimensões e organizadores¹ da prática pedagógica, sobretudo as interações e a brincadeira. Além disso, não pode omitir a importância das aprendizagens que ocorrem na vida cotidiana, pois é, também, por meio dela que a criança constrói a sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Ministério da Educação, 2009).

Outro aspecto pertinente a ser destacado é que, nos documentos analisados, aparecem orientações para a criação e para o planejamento de formas de acompanhamento do trabalho pedagógico e avaliação do desenvolvimento e aprendizagem por parte das instituições e redes de EI, ou seja, existe certo grau de liberdade para que as próprias redes de ensino criem e organizem os seus instrumentos e processos. De certo modo, essa abertura gera a possibilidade de adoção de instrumentos inadequados, fruto também do que apontamos neste estudo como a pouca nitidez nas orientações descritas nos textos orientadores aqui analisados. Nota-se que, ao longo deste tópico, foi necessário analisar as entrelinhas do escrito e inferir interpretações pautadas em estudos da área para aprofundar a compreensão da complexidade de ações que se entrelaçam ao processo.

É notório que os documentos analisados apresentam brevemente a indicação de que relatórios podem constituir a documentação produzida no processo avaliativo na EI, o único que acrescenta elementos a serem considerados na escrita dos relatórios é o intitulado Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto (Ministério da Educação, 2015), onde se lê:

1. Referimo-nos à complexidade das dimensões que constituem os processos educativos na EI: ética, política, estética, do currículo, do planejamento, observação, registro, avaliação, documentação pedagógica, entre outros e, ainda, aos organizadores da ação pedagógica, pesquisados por Fochi (2019): espaços, materiais, tempos, grupos e papel do adulto.

Importa ter ciência de que mais do que o material em si, que deve ser objeto de preocupação quanto à qualidade estética, deve-se considerar o quanto ele narra sobre as crianças, permite conhecer e refletir sobre os caminhos trilhados e os que estão por trilhar. (p. 98)

As restritas orientações colocam esse instrumento à margem da adoção de escritas descontextualizadas, classificatórias, comparativas ou, ainda, que não expressem e/ou valorizem, de fato, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. Como ressalva a tal possibilidade, é importante que outras estratégias de documentação sejam aliadas aos relatórios. Rinaldi (2017) aponta a necessidade do reconhecimento da documentação como ferramenta possível para a aferição e avaliação, pois esta “nos dá um ‘anticorpo’ extremamente poderoso contra a proliferação de outras ferramentas anônimas, descontextualizadas e só aparentemente objetivas e democráticas” (pp. 119-120).

3. ESCRITA NO PERCURSO

Para justificar a relevância da busca pela compreensão acerca da escrita de relatórios, além do reconhecimento de que se trata de uma estratégia utilizada amplamente pelas redes de educação do Brasil, estão as evidências coletadas nas entrevistas e no grupo focal com as professoras participantes da pesquisa. As respostas predominantes à pergunta sobre qual a maior dificuldade para avaliar na EI podem ser sintetizadas em: encontrar palavras; achar a palavra certa; o que falar sobre a criança; a necessidade de um horizonte; a dificuldade de traduzir na escrita o que a criança pensa e sabe, mas que nem sempre demonstra.

Somamos a isso, destaca-se o relato de solidão no momento da escrita e o desejo de auxílio por parte da coordenação pedagógica, evidenciado pelas professoras. Esse aspecto relaciona-se às condições de trabalho da rede pesquisada, onde cada coordenadora pedagógica atende três instituições diferentes, o que obviamente lhes confere tempo reduzido para aprofundamentos junto às docentes.

Hoffmann (2018) defende que “os relatórios de avaliação representam a análise e a reconstituição da situação vivida pelo professor na interação com as crianças. Eles representam, ao mesmo tempo, reflexo, reflexão e abertura a novos possíveis” (p. 112). É nessa abertura que reside a possibilidade de que os relatórios contribuam para a continuidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento vividos pelas crianças, respeitando as suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações realizadas na EI (Ministério da Educação, 2017).

Ao adotarmos a postura de um(a) professor(a) que “se pergunta” e “faz perguntas”, cabe refletir: (1) como escrever tais relatórios?; (2) o que, quando e como registrar?; (3) é possível registrar tudo acerca de todas as

crianças? Reflexões potentes que nos levam a pensar acerca do percurso de escrita.

A escrita dos relatórios está intrinsecamente relacionada ao que consideramos e valorizamos como aprendizagem, por isso, é imprescindível que os(as) professores(as) ampliem constantemente os seus conhecimentos sobre os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, para os auxiliar na interpretação, na compreensão e na contextualização dos saberes das crianças com quem atuam e de como elas os adquirem, ao invés de apenas elencar quais são eles. Dentre tais conhecimentos, destacamos os estudos contemporâneos sobre a criança e sobre a infância, que extrapolam as perspectivas biológicas e psicológicas, para as investigar em perspectiva histórica, política, sociológica, filosófica, antropológica e, sobretudo, pedagógica, na constituição do campo específico da Pedagogia da Infância (Barbosa, 2010).

Rinaldi (2017), ao refletir sobre como podemos ajudar as crianças a descobrir o sentido daquilo que fazem, encontram e experimentam, destaca a importância da valorização das suas teorias explanatórias, pois estas são reveladoras de “como pensam, questionam e interpretam a realidade e as próprias relações com a realidade e conosco” (p. 123). Conforme a autora:

Para adultos e crianças, sem diferença, compreender representa ser capaz de desenvolver uma ‘teoria’ interpretativa, uma narração que dê sentido a eventos e objetos do mundo. Nossas teorias são provisórias, a explicação que propõem é satisfatória, mas pode ser continuamente retrabalhada; elas representam, porém, algo mais do que simplesmente uma ideia ou um conjunto de ideias. Elas devem nos agradar e nos convencer, devem ser úteis e satisfazer nossas necessidades intelectuais, afetivas e estéticas (a estética do conhecimento). (p. 123)

É basilar compreender que o papel dos registros² é fornecer informações sobre as teorias, hipóteses, falas das crianças, que possam ser constantemente revisitadas, relacionadas temporalmente e interpretadas para, então, serem compreendidas, valorizadas como aprendizagem e oferecer perspectivas para ações futuras. Por isso, a etapa da revisão dos registros para aprofundamento das primeiras impressões também é fundamental para o(a) docente “certificar-se do que vê, contrapondo-se ao que ele acha que sabe sobre o grupo” (Proença, 2018, p. 49).

Para que os registros estejam a serviço desta função, é preciso considerar a processualidade dos modos como as crianças manifestam as suas aprendizagens no decorrer do tempo, ou seja, observar e registrar são ações constantes para o acompanhamento dos percursos e não podem ocorrer de maneira isolada, ao final do semestre, por exemplo.

Além disso, é preciso ter atenção ao modo como cotidianamente os realizamos. Diferenciamos, aqui, duas formas de registros. Por um lado, os genéricos, que pouco ou nada evidenciam acerca do percurso de aprendizagem e desenvolvimento, não conseguem acompanhar a sua temporalidade, tampouco fornecem indícios acerca das hipóteses e estratégias das

2. No contexto deste estudo, trataremos apenas dos registros escritos, pois esta forma auxilia diretamente na escrita dos relatórios descritivos de aprendizagem e desenvolvimento. Destacamos que existem variadas formas de produção de registros na EI, como já discutido anteriormente.

crianças, pois centram-se na tentativa de marcar uma aprendizagem final. Em contrapartida, os registros concretos focam no que a criança faz, como faz e em detalhes, processos, peculiaridades, miudezas e sutilezas que se tornam reveladoras das suas hipóteses e teorias.

No Quadro 1, apresentamos uma demonstração de diferenciação entre registro genérico e registro concreto. Trata-se de um registro coletivo, ou seja, das ações do grupo, utilizado como exemplo para reflexão junto às professoras participantes do grupo focal.

Quadro 1

Registro genérico do grupo vs. registro concreto do grupo

Registro genérico	Registro concreto
Todas as crianças comem bem, elas amam a hora do almoço.	As crianças da turma estão vivendo o processo de escolha dos utensílios e entendendo o funcionamento do espaço do refeitório. Quando chegam, dirigem-se à mesa para escolher a salada da sua preferência, com os talheres grandes do buffet e a ajuda da professora, servem-na sozinhos. Fazem escolhas, negam, aceitam, levam o prato até à mesa, conversam sobre o que comem e como comem, principalmente, avisam os colegas que derrubam comida na mesa. Quando satisfeitos, retiram o prato da mesa e levam até à bacia que está colocada bem próximo para evitar acidentes. Essa ação partiu da iniciativa das próprias crianças após verem que as crianças da outra turma já faziam.

Nota: Elaboração própria.

Nota-se que os registros podem ser coletivos ou individuais, ambos os modos servem à elaboração dos relatórios descritivos, contudo, é fundamental que sejam produzidos registros sobre cada criança na sua individualidade, de modo que seja possível evidenciar as suas próprias aprendizagens.

Elencamos alguns aspectos a serem considerados na realização de registros individuais: (1) identificar sempre o nome da criança – para que seja possível a revisitação ao longo do processo, é fundamental a identificação e a não confiança somente na memória –; (2) descrever de que maneira a criança participa de momentos da vida cotidiana (alimentação, descanso, higiene, chegadas, partidas, assim como de brincadeiras e interações, pesquisas e explorações relacionadas a percursos e projetos investigativos); (3) excluir o uso de verbos que indiquem estado ou permanência sem a devida contextualização – ou seja, não basta registrar que a criança é curiosa, é preciso descrever as ações dela que justificam tal estado –; (4) registrar com o quê, com quem, como e de que forma a criança brinca, se manifesta, interage, etc.

Diante da variedade de aspectos a serem considerados, é necessária a organização de uma sistemática de registro, pois “imprecisão e superficialidade podem induzir a confusão de imagens ou notas escritas para a documentação, o que, sem a percepção daquilo que se está observando, só cria desorientação e perda de significado” (Rinaldi, 2017, p. 138).

Por sua vez, esta sistemática envolve a ação inicial de definição do foco de observação e registro para aquele determinado dia e/ou período. Para isso, uma possibilidade objetiva e potente é a elaboração de perguntas que servirão para direcionar o olhar docente. Essas perguntas podem derivar da intencionalidade pedagógica do momento, das observações e registros anteriores, das manifestações de interesse das próprias crianças, bem como da troca de ideias com outros adultos envolvidos no processo educativo, as quais resultarão na decisão acerca do que observar, registrar e a que atribuir valor.

É fundamental a elaboração de perguntas complexas que denotem a realização de uma pesquisa para lhes responder, ou seja, não são suficientes respostas afirmativas ou negativas, é preciso que demonstrem como, de que forma, em que medida, o motivo, o que, etc., as crianças manifestam tais ações. Nesse momento, são necessárias escolhas e renúncias, pois é inviável registrar tudo diante das condições de trabalho que atualmente a maioria das redes de ensino possui e, sobretudo, da complexidade das ações das crianças. Para Davoli (2020):

Escolher é muito difícil, porque, trabalhando com crianças pequenas, tudo nos parece igualmente importante, e é; no entanto, se queremos avançar em nossos pensamentos e em nossa maneira de ensinar, temos que ‘de limitar’, destacar algumas coisas. Escolher não significa perder de vista o contexto, mas focar algumas coisas específicas. (p. 32-33)

Após a delimitação do foco, parte-se para o planejamento de uma sequência de crianças a serem observadas, que, embora não necessariamente deva realizar-se de maneira fixa, constitui-se como uma estratégia que visa garantir que todas elas tenham as suas ações, aprendizagens e desenvolvimento acompanhados. O Quadro 2 facilita a visualização desse processo.

Quadro 2

Período, delimitação do foco e sequência de registros

Período	Pergunta norteadora do registro	Criança
Maio	Como as crianças participam da hora do almoço realizado no refeitório?	02/05 – Maria, João, Augusto
		03/05 – Ana
		04/05 – Ruan, Marco

Nota: Elaboração própria.

O período de permanência da pergunta norteadora também pode variar, pois dependerá do tempo necessário para a observação e registro, bem como da avaliação do(a) professor(a) para compreender em que medida esses registros resultam numa resposta contextualizada, coerente e que verdadeiramente valorize as manifestações e aprendizagens.

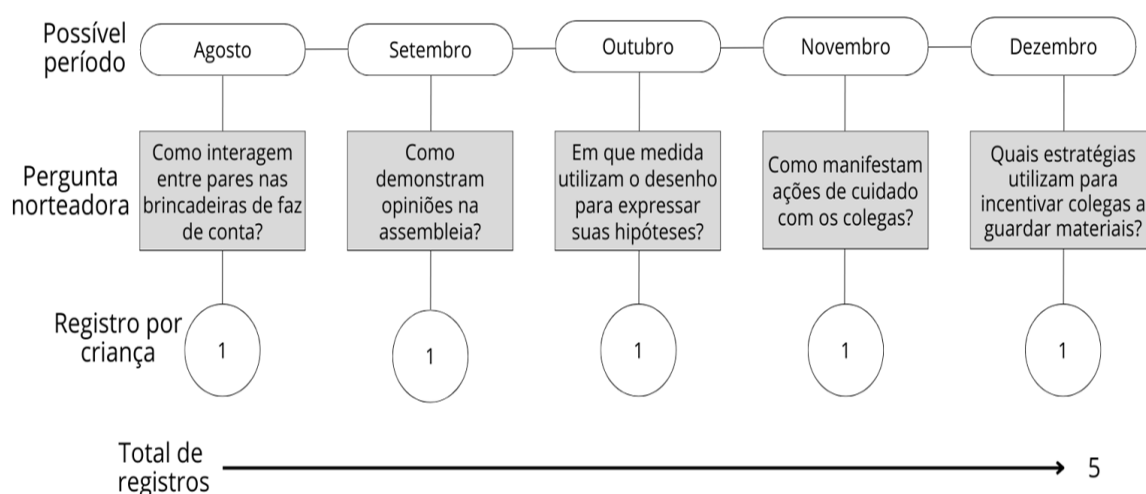
O planejamento das crianças que serão observadas possibilita que o(a) professor(a) visualize a possibilidade de que num dia é possível produzir registros de mais de uma criança, essa quantidade dependerá dos

acontecimentos e do tempo disponível, por isso, a necessidade de flexibilização do que for planejado inicialmente. Do mesmo modo, diante dessas condições, em determinados dias não será possível realizar nenhum registro. Ademais, destacamos que não é necessário que todas as perguntas se apliquem a todas as crianças. Poderão ocorrer perguntas elaboradas para observação e registro de todas ou para determinado grupo de crianças.

Com o objetivo de potencializar a compreensão da sistemática de registros, elaboramos a Figura 1:

Figura 1

Sistemática de registro



Nota: Elaboração própria.

Ao considerarmos a média de 20 dias letivos em cada mês, numa turma composta por 25 crianças, seria necessária a realização de mais de um registro por dia, contudo, como já destacado anteriormente, é possível que alguns focos de registro não se direcionem a todas as crianças, assim como poderão ocorrer momentos em que sejam registradas ações de crianças além da quantidade planejada. Nesse sentido, é pertinente refletir acerca da seguinte questão: É possível encontrar um ponto de equilíbrio para que se realizem três registros concretos de cada criança ao final de um semestre? Situamos a quantia de três registros como viáveis de realização a partir de tal sistemática e como possibilitadores da escrita de relatórios aprofundados, contextualizados e genuínos de cada criança, visto que, aliados a estes, outros aspectos referentes à criança e ao grupo poderão ser narrados, tanto no próprio relatório, quanto nas demais documentações que compõem o processo de avaliação.

Como destaca Proença (2018), o ato de registrar “envolve treino e disciplina” (p. 52). Segundo a autora, a avaliação que se sustenta no registro como um instrumento metodológico:

É considerada com um novo olhar, diferenciado do enfoque tradicional de caráter seletivo, autoritário e excludente de julgamento. Ela passa a ser vista sob a ótica da formação, como um diagnóstico do que se passou até o momento no processo de ensino-aprendizagem, com a intenção de ‘chegar’ o que o grupo construiu como aprendizagem, individual e coletivamente. Ela é decorrente dos registros do professor, das observações, da reflexão posterior, do planejamento proposto e das experiências vivenciadas. (p. 53)

Em consonância, destacamos que o planejamento do período, a delimitação do foco, a sequência e a organização da sistemática não excluem a necessidade de valorização das inúmeras experiências vivenciadas nos diversos momentos e acontecimentos que compõem a jornada cotidiana das crianças. Tais experiências podem e devem ser registradas, porém, não podemos cair na armadilha de que “como tudo é igualmente importante, quase não consigo ver nada” (Davoli, 2020, p. 37).

Segundo Rinaldi (2017):

No momento da documentação (observação e interpretação), o elemento de avaliação entra imediatamente em cena, isto é, no contexto e durante o tempo em que a experiência (atividade) acontece. Não basta fazer uma previsão abstrata que determina o que é significativo – os elementos de valor necessários para que se efetive o aprendizado – antes que a documentação seja de fato efetuada. É necessário interagir com a própria ação, com aquilo que é revelado, definido e percebido como verdadeiramente significativo, enquanto a experiência transcorre. (p. 132)

Do mesmo modo, é necessário que as reflexões não se limitem ao(a) docente do grupo, visto que os registros estão imbuídos da subjetividade daquele(a) que os produziu. O diálogo e a comparação de ideias, constantemente realizada entre os adultos que atuam na turma, coordenação pedagógica, família, aliados à escuta sensível da criança, conferem profundidade ao que será valorizado nos relatórios descritivos.

4. UM PONTO DE CHEGADA? OS RELATÓRIOS DESCRITIVOS

Considerando o anseio das professoras participantes da pesquisa por encontrar palavras para evidenciar as aprendizagens e, ainda, por possuir um horizonte para prospectar a escrita das narrativas nos relatórios, tornou-se pertinente pensar acerca da sua escrita efetiva. Junto ao grupo de professoras, intentamos traduzir “modos de fazer inteligíveis, que possam ser apropriados pelos educadores reais [...] e adotados nas instituições que temos”, como destaca Campos (2012, p. 19) ao referir-se à urgência de construirmos práticas efetivas da pedagogia da infância.

Obviamente, no contexto deste estudo, referimo-nos especificamente ao processo de avaliação, considerando o que Campos (2012) coloca como premissa para construção coerente das práticas específicas da EI, ou seja, “levar em conta nosso contexto social, cultural e educacional, de maneira a não se alienar da dimensão política que todas as opções pedagógicas sempre trazem, de forma mais ou menos explícita” (p. 19) e diante do destacado por Hoffmann (2018), de que a escrita “exige uma ‘reorganização’ do pensamento, uma maior reflexão e conexão entre as ideias defendidas” (p. 111), propomos um esquema que não se pretende prescritivo, mas orientador, e que tem como objetivo contemplar os principais aspectos, ações e sujeitos envolvidos no acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem da criança e dela diante do grupo ao qual pertence. O esquema de escrita é apresentado no Quadro 3:

Quadro 3
Esquema de escrita

Foco	Questões orientadoras
Grupo	O que é relevante narrar para a família e para a criança sobre o seu grupo? Quais os percursos vividos pelo grupo? O que caracteriza esse grupo?
Criança	O que contar sobre o percurso de cada criança a partir do que temos registrado sobre ela? Como ela brinca? Com quem? De quê? Onde? Narrar acontecimentos que evidenciem o ‘como’ e ‘o que’ vemos ela aprendendo, ou seja, ações que tornam o relatório genuíno daquela criança.
Professor(a)	O que, enquanto professor(a) e enquanto instituição temos feito para ampliar as aprendizagens da criança? (tanto diante dos momentos desafiadores, quanto dos momentos potenciais).
Família	O que a família pode fazer para colaborar com os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças a partir dos percursos evidenciados no relatório? (Leituras, passeios, diálogos...).
Continuidade das aprendizagens	Para onde vamos caminhar? O que se pretende oferecer às crianças no próximo semestre a partir do que elas vêm manifestando?

Nota: Elaboração própria.

Este esquema serve ao propósito de ver e compreender a aprendizagem das crianças, contudo, a escrita dos relatórios descritivos exige o esforço docente para fazer conexões entre as observações, os registros, os processos de planejamento e avaliação e o seu repertório de conhecimentos acerca do desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Para elucidar o esquema de escrita proposto, apresentamos o Quadro 4, em que cada elemento está acompanhado de um exemplo. Trata-se de recortes de diferentes relatórios e diferentes grupos etários (nomenclaturas correspondentes ao proposto na BNCC-EI) produzidos e refletidos em conjunto com as docentes participantes do grupo focal. Não possuímos a intenção de apresentar um modelo de escrita, por isso a opção pela apresentação dos exemplos em pequenos fragmentos.

Quadro 4

Exemplos de escrita

Foco	Exemplo de escrita
Grupo	A nossa turma é composta por 20 bebês, sendo 11 meninas e nove meninos. Até ao mês de junho, todos estarão com idade acima de um ano, o que significa que o nosso dia a dia mudará no próximo semestre, pois todos caminharão e poderão movimentar-se com maior autonomia. Após vencermos o período de acolhida das crianças no início do ano, algo que foi desafiador para Antônio, conforme a família pode acompanhar nos nossos diálogos e nas mini-histórias³ que contaram um pouco sobre como ele passou a chegar e ficar feliz connosco, passamos a vivenciar juntos, dia a dia, momentos de afeto, colo, diálogos, movimentos, passeios, cuidado, brincadeiras, histórias, junto a muitas e muitas explorações de objetos e materiais diversificados, melecas, areia, terra e tinta. A característica principal do nosso grupo é o gosto pelas músicas e pela dança. As cantigas de roda e algumas músicas infantis conhecidas, como Estátua, Vamos pular e A canoa virou, foram repetidamente utilizadas porque serviram tanto para acalmar e organizar os bebês em momentos de necessidade, quanto para divertir, explorar movimentos e possibilitar interações entre eles próprios.
Criança	Exemplo 1 - Grupo etário: Bebês Lucas iniciou o ano brincando sentado, logo, tentativas de engatinhar surgiram, e também os primeiros movimentos. Não demorou muito, já estava ficando em pé com apoio e na sequência andando apoiado nos móveis e nas caixas disponíveis para isso na sala. Inicialmente, todo o cuidado era necessário para que pudesse caminhar empurrando a caixa com segurança, uma das professoras posicionava-se sempre como suporte para a sua caminhada, porém sem o segurar. Hoje, com 11 meses, engatinha com muita velocidade desafiando-se a acompanhar os colegas que andam. Ao ficar em pé, necessita do apoio de uma mão só, com a outra pega em objetos da prateleira, junta-os do chão, ergue-se novamente e algumas vezes solta-se por breves segundos, isso demonstra que vem ampliando a sua confiança rumo aos primeiros passos. Para isso, as caixas de suporte continuam disponíveis, e ainda, colocamos alguns móveis numa altura maior, para incentivá-lo a ficar em pé e pegá-los. O controle do movimento das suas mãos é algo que se manifesta também no momento da alimentação. Desde o início do processo, foi desafiado a comer sozinho, precisa de ajuda de um adulto com a colher, ao comer alimentos mais líquidos e pequenos, porém desenvolveu bem o movimento de pinça ao alimentar-se com as mãos. Ao ver os colegas, tem demonstrado querer usar a colher e tem feito tentativas de levá-la até a boca sozinho. Exemplo 2⁴ – Grupo etário: Crianças Bem Pequenas VAMOS FALAR SOBRE VOCÊ!? Desde março, percebo você desafiando o seu corpo, gradativamente, aumentando a dificuldade das suas investigações. Desafios estes que você mesma criou com os objetos disponíveis em sala e se ocupou em superá-los. Notei que as suas explorações físicas foram acontecendo na medida em que foi se sentindo segura no ambiente escolar, criando vínculo com as professoras e colegas, o que te possibilitou se arriscar fisicamente. Relato essas aprendizagens a partir do registro das suas escalas na pirâmide de pneus do pátio, a sua caminhada equilibrando-se nos troncos do gramado e a surpreendente subida na mesa da sala. Quando isso aconteceu, percebi o seu olhar alegre ao dar-se conta de conseguir avistar todos os colegas estando em lugar alto, porém, logo você pensou em arriscar-se no desafio ainda maior, o de saltar da mesa. Foi uma importante conquista superar o desafio da altura. Em dias posteriores, junto com Ana, Kauan e Giovana, vocês criaram a brincadeira de andar sobre as cadeiras que estavam enfileiradas no contexto de brincar de casinha e, neste, você fez o convite para que eles se desafiassem a pular. Logo depois, vários colegas juntaram-se a você nessa brincadeira. Por meio desses desafios, a sua confiança ampliou-se e hoje você sobe tranquilamente a escada de acesso ao trocador. As primeiras tentativas de escaldas exigiam muito esforço, você costumava usar primeiro o pé direito, depois os dois pés, e com muita concentração e equilíbrio esticava o seu corpo, chegando na verticalidade. Hoje, subir e descer de diferentes lugares acontece com maior destreza e rapidez. Flávia, a sua persistência fez-se importante nesses desafios, as suas expressões demonstraram a satisfação pelas conquistas. Para potencializar os seus desafios corporais, disponibilizaremos, no pátio, tábuas grandes que possam servir como gangorras, para que você e os seus colegas ampliem gradativamente os movimentos que envolvem equilíbrio.

3. São breves relatos acompanhados de uma sequência de imagens, que abordam situações significativas relacionadas a autonomia, comunicação e o saber-fazer de bebês e crianças pequenas. (Fochi, 2019).

4. Este exemplo apresenta a linguagem direcionada a criança, inspirada na proposta de escrita de Histórias de Aprendizagem, metodologia desenvolvida na Nova Zelândia e sistematizada por Margaret Carr no livro *Assessment in early childhood settings: Learning stories*.

	O QUE EU VEJO VOCÊ APRENDENDO? Nesses desafios com o corpo, percebo você explorando os movimentos intencionais e coordenados, criando formas de se movimentar, principalmente com o pular e saltar. Nestes momentos, você produz conhecimento sobre si e vai, ao seu ritmo, identificando as suas potencialidades e os seus limites, desenvolvendo a consciência do seu corpo e de como você pode ocupar o espaço. Tudo isso, de forma autônoma e com liberdade, porém, percebendo o risco e o cuidado necessário com os movimentos para não se machucar. Ao convidar os colegas para brincar, você também percebeu que cada um tem a sua maneira de enfrentar os desafios corporais e ampliou o respeito pelos limites e as possibilidades que eles têm.
	Exemplo 3 – Grupo etário: Crianças Pequenas Ao final deste primeiro semestre, Rafael tem manifestado curiosidade em relação à escrita. Numa das situações que registrei, ele estava junto a Carlos e Yuri no espaço de desenho, envolvidos com a proposta que eles mesmos definiram, que tinha por objetivo desenhar/projetar um carro de fórmula 1. Após decidirem a última versão do desenho, Rafael disse aos colegas que os “donos do projeto” precisavam de assinar e prontamente inseriu o seu nome, passando o desenho a Yuri. Quando Yuri disse que não iria assinar, Rafael escreveu a letra “l” na sua mão e mostrou ao colega, incentivando-o e auxiliando a sua escrita. Nesse momento, dialogamos sobre a similaridade do som das letras “l” e “Y”. No sentido de mediar o seu interesse pela escrita, estão disponíveis alfabetos móveis na sala, que podem ser usados como material de consulta sempre que o desejo e a curiosidade por escrever se manifesta. Essa situação e outras já observadas demonstram que o Rafael está construindo as suas concepções e hipóteses sobre a língua escrita, conhecendo letras em escritas intencionais e espontâneas. Também demonstra que ele possui empatia diante das necessidades dos colegas e expressa-a em atitudes de cooperação e participação.
Professor(a) (fragmentos que estão inseridos nos exemplos 1, 2 e 3, anteriores)	Sempre que podemos, mediamos essas situações, tanto para que o Lucas amplie o seu interesse e controle da mão para empilhar peças, quanto para que os colegas o acolham e colaborem com essa aprendizagem. Para isso, as caixas de suporte continuam disponíveis na sala, e ainda colocamos alguns móveis da sala numa altura maior para os incentivar a ficarem em pé para pegar neles.
	Para potencializar os seus desafios corporais, disponibilizaremos, no pátio, tábuas grandes que possam servir como gangorras, para que você e os seus colegas ampliem gradativamente os movimentos que envolvem equilíbrio.
	Nesse momento, dialogamos sobre a similaridade do som das letras “l” e “Y”. No sentido de mediar o seu interesse pela escrita, estão disponíveis alfabetos móveis na sala que podem ser usados como material de consulta sempre que o desejo e a curiosidade por escrever se manifesta.
Família	É importante que a família colabore nesse processo de conhecer diferentes texturas, temperaturas, materiais, odores, sabores, para que Luíza amplie a sua tomada de decisão para explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais. Isso possibilitará, além de uma maior exploração do mundo que a cerca, a melhor interação dela com os colegas no momento do parque.
Próximos passos	Para o segundo semestre, planejamos realizar momentos de interação com as crianças da turma das Crianças Bem Pequenas II. Percebemos a construção de grandes amizades em alguns encontros entre as turmas que já aconteceram no parque e no lavabo. Por isso, planejamos ampliar essas interações. Também será reorganizado o espaço de faz de conta na sala, visto que as crianças cresceram e essa forma de brincar vem-se ampliando e aparecendo de diversas formas nas manifestações de grande parte da turma, principalmente no fazer de conta que fazem comidinhas e alimentam as bonecas.

Nota: Elaboração própria.

Destacamos, também, a necessidade de reflexão acerca da extensão do relatório, pois é preciso considerar o equilíbrio entre o relatado, as interpretações e contextualizações e a possibilidade de compreensão e acompanhamento da escrita por aquele(a) que a lê ou ouve, sejam as famílias ou as crianças. Do mesmo modo, a escrita precisa de ser compreensível à leitura da família, fundamentalmente porque os relatórios compartilham processos, teorias e aprendizagens das crianças que, possivelmente, não fazem parte do repertório de conhecimentos de todos(as).

Atentar a essas questões condiz com o que Galardini e Iozzelli (2020) apontam como um compromisso da escola, pois explicar e explicar-se, falar de si mesmo e dos projetos, “torna a escola mais transparente, mais familiar e mais aberta ao diálogo e à discussão e também mais rica de ideias e sugestões sobre as crianças” (p. 91).

O ato de explicar/evidenciar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças por meio da escrita é tarefa desafiadora, além da sistemática de registros, de conhecimento e repertório acerca do desenvolvimento infantil, exige o exercício/prática de autoria. Compreendemos que a escolha das palavras certas, destacada como dificuldade pelas professoras participantes da pesquisa, diz respeito ao repertório que possuem (ou não) e a insegurança quanto a escrita autoral.

Nesse âmbito, destacamos a possibilidade de considerar a própria BNCC-EI como material consultivo, a partir dos textos apresentados na descrição dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, dos campos de experiências e no quadro que apresenta a síntese das aprendizagens, bem como dos currículos e documentos das próprias redes de ensino, como na rede contexto desta pesquisa.

O uso destes recursos consultivos pode ser realizado durante todo o processo educativo, desde o momento em que o(a) professor(a) realiza determinado registro, o que permite o aprofundamento do olhar, da interpretação, auxiliando a posterior escrita do relatório, pois amplia o repertório de termos, conceitos e palavras possíveis de serem utilizadas.

A partir das reflexões e interpretações feitas, ou seja, diante do que o registro comunica, elencam-se os recortes, frases e objetivos que se relacionam a ele. Uma possibilidade para tal organização é demonstrada no Quadro 5, em que utilizamos a descrição dos campos de experiência, dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC-EI e do currículo da rede pesquisada.

Quadro 5

Material consultivo para a escrita

Campo de experiência	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento – Crianças Pequenas	Descritores de avaliação do Currículo da rede municipal pesquisada
Escuta, fala, pensamento e imaginação		
Desde cedo, a criança <i>manifesta curiosidade com relação à cultura escrita</i> : ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai <i>construindo a sua concepção de língua escrita</i> , reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das <i>curiosidades que deixam transparecer</i> . Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão <i>construindo hipóteses</i> sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão <i>conhecendo letras</i> , em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.	Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a <i>estratégias de observação gráfica</i> e/ou de leitura. Levantar hipóteses em relação à <i>linguagem escrita</i>, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.	<i>Levantou hipóteses em relação às palavras por meio da escrita espontânea.</i>
O eu, o outro e o nós		
É na <i>interação com os pares</i> e com os adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Ao mesmo tempo que <i>participam de relações sociais</i> e de cuidados pessoais, as crianças constroem a sua <i>autonomia</i> e o senso de autocuidado, de <i>reciprocidade</i> e de <i>interdependência</i> com o meio.	Demonstrar <i>empatia pelos outros</i>, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, <i>necessidades</i> e maneiras de pensar e agir. Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo <i>atitudes de participação e cooperação</i>.	<i>Demonstrou atitudes</i> de cuidado, <i>solidariedade, respeito, empatia e afeto na interação com crianças, adultos</i>. Percebeu que as pessoas têm <i>diferentes sentimentos e maneiras de pensar e agir</i>. <i>Comunicou as suas ideias e sentimentos</i> a crianças, adultos e grupos diversos, <i>buscando compreendê-los e fazendo-se compreender</i>.

Nota: Elaboração própria.

As palavras destacadas neste quadro auxiliaram na escrita do exemplo 3, apresentado no Quadro 4, referente ao fragmento do relatório do grupo das crianças pequenas.

O texto do documento curricular da rede pesquisada indica uma listagem de “descritores de avaliação”, elaborados com embasamento nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do arranjo curricular proposto na BNCC-EI e situados na função de “subsidiar os pareceres descritivos da Educação Infantil adequando-os sempre que for necessário” (Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina, 2019, p. 142). Embora não tenha constituído objetivo dessa pesquisa a análise do documento curricular da rede, percebe-se que a linguagem utilizada apresenta uma tendência a adoção da perspectiva classificatória, de verificação se a criança fez ou não, atingiu ou não determinado descritor.

Buscando romper com essa tendência, é importante considerar que o material consultivo oferece sustentação para a escrita, porém, não deve ser utilizado sem o acompanhamento do registro e da sua contextualização, fundamentais para tornar tal relatório genuíno, individual e respeitoso com as individualidades do desenvolvimento e aprendizagem de cada criança. Ademais, sem cópias literais, para não reduzir a autoria de quem o escreve, além de tão somente qualificá-lo.

4. CONCLUSÃO

A maioria dos adultos, já nas primeiras horas do seu dia, realiza o ato de avaliar. Avaliam a sua imagem no espelho logo ao acordar, o sabor do café da manhã, a roupa que vestirão para ir para o trabalho, o trânsito para chegar até lá e, ao chegar, avaliam, também, o ambiente de trabalho, a apresentação dos(as) colegas, etc. Avaliar é uma ação humana presente no dia a dia, mesmo que a realizemos de maneira espontânea e sem maiores problematizações.

A forma cotidiana de avaliar diz sobre as nossas preferências – gostamos ou não de algo, isso é belo ou não nos agrada os olhos, aquilo é bom ou é ruim. Essa perspectiva dualista de conceber a realidade, em grande medida, está relacionada com as nossas experiências anteriores com o mundo, que, no decorrer da constituição humana, apontam para a necessidade de certa forma de dualismo ou, pelo menos, dessa “bifurcação da experiência” para justificar a distinção entre a aparência ilusória e o modo como a realidade nos toca. (Abbagnano, 2007).

Quando centrada no julgamento, avaliar assume o sentido de afirmação ou de negação de algo. Contudo, ao adentrarmos ao contexto educativo, sobretudo na etapa da EI, o conceito de avaliação construído nas nossas experiências cotidianas de vida precisa de ser desconstruído, ressignificado e de sofrer modificações substanciais que, em parte, alteram seu significado, como nos escreve Rinaldi (2017). Para a autora, a gênese da avaliação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças reside na perspectiva da atribuição

de valor aos processos, procedimentos e ações que crianças e adultos, juntos, desenvolvem na instituição e torna-se algo além de um procedimento prescrito e predefinido, mas sim uma conduta alimentada pelos elementos de valor que emergem do próprio processo. Nesse ínterim, os registros mostram-se como o instrumento mobilizador para (re)pensar constantemente a práxis pedagógica e a avaliação e, desta forma, potencialmente contribuinte para a autoformação e formação docente em contexto (Ostetto, 2017; Rinaldi, 2017).

As reflexões apresentadas neste estudo pautaram-se nesta gênese, pois excluímos qualquer pretensão de apresentação de um manual ou receita, mas sim de um processo/percurso reflexivo, permanente, contínuo e situado no tempo, no espaço e nos sujeitos, o qual, mesmo que se repita um número indefinido de vezes, sempre haverá aspectos a serem revisitados (Lanes & Timm, 2023).

Conforme a necessidade apontada por Oliveira (2014), intentamos adentrar a uma tendência mais propositiva e menos crítica, sempre com a perspectiva de contribuir com a compreensão da avaliação na EI, na qual a prioridade principal, na sua concepção e prática, seja de servir ao propósito de promover a aprendizagem das crianças (Carr & Lee, 2019).

Diante da pergunta posta no início deste estudo, destacamos que o planejamento e organização da sistemática de registro oferece o aparato necessário para viabilizar a escrita de relatórios que evidenciam o acompanhamento e a valorização das aprendizagens e do desenvolvimento da criança e do grupo, porém, é preciso que se sustente em aspectos não apenas técnicos mas também pessoais, subjetivos, relacionais e da conduta do sujeito professor(a). Referimo-nos à abertura, predisposição e vivacidade para que, entre os limites e possibilidades que a complexidade do cotidiano da EI apresenta, busquem constantemente alternativas com sentido, significado e também potencializadores da vivacidade das próprias crianças.

Para encerrar as reflexões apresentadas neste texto, sem dar fim à urgência de pesquisas que busquem promover o diálogo entre teoria e prática, como é o caso desta, destacamos uma possibilidade de continuidade das investigações, que é, ao mesmo tempo, uma das limitações identificadas nas proposições aqui apresentadas, ou seja, a ausência de espaço para que a família possa contribuir com a escrita dos relatórios, apresentando as suas perspectivas sobre as aprendizagens e o desenvolvimento dos seus filhos e filhas. A partir dessa prática, será possível a relação entre todos os sujeitos envolvidos no processo: crianças, familiares e professores(as).

AUTORIA DO ARTIGO

Conceptualização, C. P. da R. Metodologia, C. P. da R.; C. P.D. M.; Validação, C. P. da R.; C. P.D. M. Análise formal, C. P. D. M. Investigação C. P. da R.; Curadoria dos dados, C. P. D. M.; Escrita do rascunho original, C. P. da R.; Escrita das revisões e correções, C. P. da R.; C. P. D. M. Supervisão, C.P.D.M; Administração do projeto, C. P. da R.; C. P. D. M. Todos os autores leram e concordam com a publicação da versão deste manuscrito.

CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declaram não existirem conflitos de interesses externos, diretos ou indiretos, pessoais ou financeiros relacionados com o presente artigo.

FINANCIAMENTO

Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

REFERÊNCIAS

Abbagnano, N. (2007). *Dicionário de filosofia* (A. Bosi, Trad., 5.^a Ed.). Martins Fontes. <https://archive.org/details/abbagnano-nicola-dicionario-de-filosofia/mode/2up>

Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina. (2019). *Currículo da educação infantil da região da AMOSC* (2.^a Ed.). AMOSC. <https://formosa.sc.gov.br/uploads/sites/418/2024/05/Curriculo-E-Infantil.pdf>

Barbosa, M. C. S. (2010). Pedagogia da infância. In D. A. Oliveira, A. M. C. Duarte & L. M. F. Vieira (Eds.), *Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente*. Universidade Federal de Minas Gerais. <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/312-1.pdf>

Barbosa, M. C. S., Delgado A. C. C., & Tomás, C. A. (2016). Estudos da infância, estudos da criança: Quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos?. *Revista Inter-Ação*, 41(1), 103-122. <https://doi.org/10.5216/ia.v41i1.36055>

Buss-Simão, M. (2012). *Relações sociais em um contexto de educação infantil: Um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas* [Tese de doutoramento publicada]. Universidade Federal de Santa Catarina. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96146>

Campos, M. M. (2012). Infância como construção social: Contribuições do campo da pedagogia. In A. F. Vaz & C. M. Momm (Orgs.), *Educação Infantil e sociedade: Questões contemporâneas* (pp. 11-20). Nova Harmonia.

Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings: Learning stories*. SAGE.

Carr, M., & Lee, W. (2019). Learning stories: Pedagogic practices and provocations. In J. Formosinho & J. Peeters (Eds.), *Understanding pedagogic documentation in early childhood education: Revealing and reflecting on high quality learning and teaching* (pp. 4-31). Routledge.

Davoli, M. (2020). Documentar processos, recolher sinais. In S. A. Mello, M. C. S. Barbosa & A. L. G. Faria (Orgs.), *Documentação pedagógica: Teoria e prática* (2.^a Ed., pp. 27-42). Pedro & João Editores.

Fochi, P. S. (2019). *A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: O caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI* [Tese de doutoramento publicada]. Universidade de São Paulo. <https://doi.org/10.11606/T.48.2019.tde-25072019-131945>

Galardini, A. L., & Iozzelli, S. (2020). Dar visibilidade aos acontecimentos e aos itinerários das experiências das crianças nas instituições para a pequena infância. In S. A. Mello, M. C. S. Barbosa & A. L. G. Faria (Orgs.), *Documentação pedagógica: Teoria e prática* (2.^a Ed., pp. 87-98). Pedro & João Editores.

Gilioli, C. (2020). O grupo de trabalho. In D. Martini, I. Mussini, C. Gilioli, & F. Rusticheli (Orgs.), *Educar é a busca de sentido: Aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6 anos* (M. Romiti, Trad.). Editora Ateliê Carambola.

Hoffmann, J. (2018). Avaliação e Educação Infantil: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança (23.^a Ed.). Mediação.

Junqueira Filho, G. A. (2006). *Linguagens geradoras: Seleção e articulação de conteúdos em educação infantil* (2.^a Ed.). Mediação.

Lanes, E. H., & Timm, J. W. (2022). Produções sobre avaliação da aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil. *Estudos em Avaliação Educacional*, 33, e08769. <https://doi.org/10.18222/ae.v33.8769>

Lanes, E. H., & Timm, J. W. (2023). Avaliação na Educação Infantil: Que saberes mobilizar?. *Revista Diálogo Educacional*, 23(76), 469-492. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.23.076.DS19>

Ministério da Educação. (1996). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Ministério da Educação. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Ministério da Educação. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf

Ministério da Educação. (2012). *Educação infantil: Subsídios para construção de uma proposta de avaliação*. Ministério da Educação. <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/01/educacao-infantil-sistemica-avaliacao.pdf>

Ministério da Educação. (2015). *Contribuições para a política nacional: A avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto*. Ministério da Educação. https://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/04/seb_avaliacao_educacao_infantil_a_partir_avaliacao_contexto.pdf

Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf

Moraes, R., & Galiazzi, M. C. (2016). *Análise textual discursiva* (3.^a Ed.). Unijuí.

Oliveira, Z. R. (2014). Prefácio. In C. M. Guimarães, M. J. Cardona & D. R. Oliveira (Orgs.), *Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil* (pp. 7-8). Mediação.

Ostetto, L. E. (Org.). (2017). *Registros na educação infantil: Pesquisa e prática pedagógica*. Papirus.

Parente, M. C. (2015). Avaliação na educação de infância: Itinerários de uma viagem de educadores de infância na formação inicial. *Revista Interações*, 10(32), 168-182. <https://doi.org/10.25755/int.6358>

Proença, M. A. (2018). *Prática docente: A abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas*. Panda Educação.

Rech, I. P. F. (2004). *A hora da atividade na educação infantil: Um estudo a partir de um centro de educação infantil público municipal*. [Dissertação de mestrado publicada]. Universidade Federal de Santa Catarina. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/87363/205685.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rinaldi, C. (2017). *Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender* (V. Cury, Trad., 4.^a Ed.). Paz & Terra.

i Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0002-5682-6210>
eronehl@gmail.com

ii Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0002-4445-1909>
jordana@uri.edu.br

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Erone Hemann Lanes
eronehl@gmail.com

Recebido em 31 de janeiro de 2024
Aceite para publicação em 23 de setembro de 2024
Publicado em 17 de junho de 2025

Informes descriptivos: Del sistema de registro a la evaluación en la valoración del aprendizaje y el desarrollo en la educación infantil

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo reflexionar sobre los informes descriptivos de aprendizaje y desarrollo infantil, una estrategia utilizada como parte de la documentación elaborada en el proceso de evaluación en educación infantil. Las reflexiones presentadas surgen de entrevistas y diálogos en grupos focales realizados con docentes de educación infantil, junto con un estudio teórico y bibliográfico, basado principalmente en Rinaldi (2017) y Hoffmann (2018), así como en los documentos legales que orientan la evaluación en Brasil. Se presenta un sistema para la organización de registros concretos, considerado como el aparato necesario para facilitar la redacción de informes que evidencien el seguimiento y la valoración del aprendizaje y desarrollo del niño y del grupo. Se concluye que es necesario que dicho aparato se sustente no solo en aspectos técnicos, sino también en aspectos personales, subjetivos, relacionales y conductuales del docente, tales como: apertura, predisposición y vitalidad, para que, entre los límites y posibilidades que presenta la complejidad del día a día de la educación infantil, se busquen constantemente alternativas con sentido, significado y también que potencien la vitalidad de los niños.

Palabras clave: Registro; Informes descriptivos; Evaluación; Educación Infantil.

Descriptive reports: From the registration system to the evaluation in valuing learning and development in early childhood education

ABSTRACT

This paper aims to reflect on descriptive reports on children's learning and development, a strategy used as part of the documentation prepared in the evaluation process in early childhood education. The following discussions result from interviews and focus group dialogues carried out with early childhood education teachers, combined with theoretical and bibliographical studies, based mainly on Rinaldi (2017) and Hoffmann (2018) and the legal documents that guide evaluation processes in Brazil. It is presented a system for organizing concrete records, considered as the necessary apparatus to enable the writing of reports that could demonstrate the monitoring and appreciation of the learning and development of the child and the group. Therefore, it is necessary that such apparatus could be supported not only by technical aspects, but also by personal, subjective and relational aspects as well as the conduct of the teacher, such as: openness, predisposition and vivacity so that, among the limits and possibilities that the complexity of everyday early childhood education presents, they could constantly seek meaningful alternatives and also enhance children's vivacity.

Keywords: Registration; Descriptive reports; Assessment; Child education.