



AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INSTRUMENTOS, PERÍODOS E COMUNICAÇÃO





PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
GERÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

APRESENTAÇÃO

Este material foi organizado com o intuito de contribuir com as reflexões e decisões sobre o processo avaliativo nas escolas que atendem a educação infantil. No sentido de enriquecer esse processo, ele apresenta **uma compilação de diferentes materiais pesquisados sobre o assunto**, de diferentes autores, que poderão iluminar as questões que emergem das dificuldades enfrentadas por professores, coordenadores e diretores na busca por qualificar a sua prática e conhecer as crianças com as quais trabalham.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INSTRUMENTOS, PERÍODOS E COMUNICAÇÃO

A compreensão da avaliação na educação infantil como uma ação processual e intencional que cumpre a dupla função de criar procedimentos para acompanhar o trabalho pedagógico e avaliar o desenvolvimento das crianças, deve direcionar o trabalho do coordenador pedagógico e professores na organização e definição de estratégias e intervenções para que as finalidades educativas sejam alcançadas ao longo do ano letivo, por meio de ações e ajustes mais assertivos na condução da prática pedagógica. O Projeto Político-Pedagógico – PPP, enquanto instrumento de discussão e organização coletiva do trabalho educativo, apresenta um item relacionado ao “processo de avaliação e acompanhamento da aprendizagem da criança”, no qual deve constar a forma, procedimentos e instrumentos, bem como as análises e ações desenvolvidas a partir da avaliação. O processo avaliativo, ainda, deve ser contemplado no Plano Anual, de acordo com os pressupostos estabelecidos pela legislação e expressos no PPP sem, no entanto, ser necessário criar um instrumento diferente para cada campo de experiência.

A avaliação não deve ser vista como ato de medir, separar quem sabe de quem não sabe, ou com foco no que a criança é ou não capaz de fazer, ela é uma atividade pedagógica essencial e mediadora entre a ação educativa e as aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Nessa perspectiva precisamos refletir sobre práticas avaliativas coerentes que valorizem tanto o processo quanto os resultados. É necessário desenvolver a capacidade de observar o cotidiano extraindo elementos que vão contribuir significativamente para a continuidade do trabalho, conhecer as crianças (algum aspecto da aprendizagem e do desenvolvimento ou mesmo se aproximar dos seus gostos, preferências etc.), pois é um exercício que exige mirar, reparar, notar, registrar e interpretar. Cabe ao coordenador pedagógico, junto com os professores, elaborar instrumentos para os diferentes momentos do trabalho desenvolvido, pois eles orientam as observações e registros, sendo retomados, frequentemente, analisados e aprimorados.

Nesse sentido, na perspectiva das decisões coletivas realizadas pelos profissionais da educação a respeito do trabalho pedagógico, a avaliação apresenta-se como um processo participativo e contínuo de discussão e reflexão, que contempla a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar para compreender por que e como se efetiva esse trabalho (MORO, 2016 *apud* NOVO HAMBURGO, 2020, p. 59), qualificando o cotidiano na educação infantil. Assim, a **avaliação da educação infantil** refere-se a avaliação de contexto e busca refletir sobre a qualidade da oferta, tendo como objetivo a análise da instituição como um todo e sua mudança para melhor, de modo a subsidiar o contínuo aprimoramento do Projeto Político-

Pedagógico, nos aspectos estrutural, relacional e prático, através da elaboração de planos de ação realizáveis e do consequente monitoramento (BRASIL, 2015, p. 37 *apud* NOVO HAMBURGO, 2020, p. 59).

Esse movimento de discussão coletiva sobre o trabalho realizado possibilita aos profissionais um percurso formativo significativo, podendo ser utilizadas diferentes estratégias de participação de todos os segmentos da comunidade escolar. A **avaliação na educação infantil**, que trata da avaliação da criança, de acordo com o disposto nas DCNEI (BRASIL, 2009), deve ocorrer de modo articulado a essa avaliação de contexto.

O **Conselho de Classe**, por exemplo, constitui-se em momento oportuno para que essas discussões sejam feitas coletivamente: saber escolher o instrumento adequado para cada momento do ano e reconstruí-lo em função das questões que procura investigar é muito importante porque isso vai contribuir para a orientação dos diferentes olhares que se pode ter sobre as crianças e o trabalho. Por isso, deve ser debatido entre os professores da escola e a coordenação pedagógica. Quando o professor, o coordenador e/ou diretor de uma unidade leem um registro feito pelo outro, consideram sua perspectiva sobre determinado assunto eles podem analisar as concepções de criança e desenvolvimento que estão orientando o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição.

Para se avaliar individualmente as crianças, é preciso considerá-las em relação ao contexto, pois “não se observam e documentam as crianças individuais, surpreendidas e suspensas em seus comportamentos, descritos sem um ‘antes’, um ‘durante’ e ‘sobre’ um ‘depois’” (SAVIO *apud* CAMPOS, 2016, p.17). O processo avaliativo da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças considera as diferentes dimensões da relação educativa, contemplando as diversas linguagens utilizadas pelas crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo tratando de acesso ao ensino fundamental. Nessa etapa educativa, a avaliação deve centrar a atenção em processos e não em resultados, considerando que o aprendizado não se dá de modo linear e que não existe uma norma ou padrão a ser seguido (NOVO HAMBURGO, 2020).

AVALIAR EM DIFERENTES MOMENTOS

O processo avaliativo consiste em realizar, nos diferentes momentos e com diversas finalidades, um levantamento de informações sobre o que as crianças são capazes de fazer e, acima de tudo, o que fazer com essas informações. Elas devem ser úteis para poder tomar decisões, ajudar meninas e meninos e propor um ensino cada vez mais significativo e ajustado a suas necessidades de aprendizagens (BASSEDAS, HUGUET, SOLÉ, 1999). É possível definir pelo menos três momentos que marcam esses processos:

- **AVALIAÇÃO INICIAL:** informa sobre o conhecimento e as capacidades das crianças em relação aos novos conhecimentos de aprendizagem. Pode ser realizada quando se inicia uma atividade didática, quando se começa um novo curso escolar ou no início de uma determinada atividade; também em situações que ajudem a explicitar o que as crianças já sabem sobre o que se quer ensinar. Essa primeira avaliação serve para relacionar o que se ensina na escola e o que se aprende fora dela, com a intenção de favorecer aprendizagens mais significativas. As estratégias que podemos utilizar na avaliação inicial dependem da seleção que o professor faz dos conhecimentos e experiências que as crianças poderão aprender. Devem ser planejadas situações adequadas ao tipo de conhecimentos nos quais poderemos observar, perguntar, escutar, propor, deixar falar, deixar fazer e ir detectando as diferentes formas de aprender e entender o mundo.
- **AVALIAÇÃO FORMATIVA:** se realiza de uma maneira progressiva e paralelamente às diferentes situações e atividades que se desenvolvem. É a que possui mais sentido e importância na questão educativa, pois permite modificar a intervenção a partir das informações que se obtém nas próprias atividades selecionadas. Tem a finalidade de proporcionar informações que servem para ajustar ou mudar a atuação educativa. Trata-se, então, de ajustar o ensino as características e as necessidades que as crianças apresentam no decorrer das diferentes situações de aprendizagens. Não se avalia somente o que a criança sabe fazer sozinha, mas também o que sabe fazer com a ajuda ou interação de outras pessoas.
- **AVALIAÇÃO SOMATIVA:** quando se realiza ao final de um processo com a finalidade de externar informações sobre o que as crianças aprenderam em relação aos conhecimentos e experiências que

foram trabalhados. Neste caso, trata-se de atividades específicas para avaliar os resultados das aprendizagens realizadas. Possui uma função reguladora, pois serve para replanejar o processo de ensino que foi realizado.

De acordo com Lopes, Mendes e Faria (2006) *Apud* Silva e Urt, (2014), a avaliação no contexto escolar não é neutra, envolve as concepções de crianças, de cultura, de educação, de aprendizagem, ou seja, a instituição avalia da mesma forma que percebe a criança e suas especificidades. Conforme aponta Hoffmann (2012) é preciso que o professor aprenda a olhar, a observar, de forma que possa desenvolver técnicas de observação, apreendendo não só o que está visível, mas o 'ver além', um olhar sensível voltado a todos os momentos do cotidiano escolar. Por isso, a avaliação é dinâmica e global, através dela o educador pode analisar seu trabalho e aperfeiçoar sua prática.

CONSTRUINDO PERCURSOS AVALIATIVOS QUE FAVOREÇAM O ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS E DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Avaliar a criança significa compreendê-la na sua singularidade e como sujeito social e histórico, portanto é preciso romper com a ideia de listagem de comportamentos e aprendizagens padronizadas. A observação do cotidiano, sustentada nos conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, nas metas e objetivos postos no currículo e concretizados na prática do professor, é um procedimento que permite considerar todos os aspectos que envolvem o desenvolvimento integral da criança.

Existem vários instrumentos que contribuem com a complexa tarefa de avaliar na educação infantil, cabe a coordenação pedagógica dialogar com a equipe de professores e eleger qual (ou quais) instrumento vai utilizar (quem fará, em quais momentos, intervalo de tempo). Contudo, não se trata de uma escolha neutra, seja qual for o instrumento é preciso utilizá-lo com intencionalidade pedagógica e continuidade, mais do que colher informações sobre as crianças e o trabalho pedagógico, é preciso decidir o que fazer e como elas podem ajudar a repensar as práticas a fim de que sejam promotoras de novas aprendizagens. Para auxiliá-los nessa definição apresentamos alguns instrumentos (relacionados ao acompanhamento das aprendizagens e desenvolvimento das crianças) que podem e devem ser utilizados pelos professores para que o processo avaliativo se efetive:

- **Observação:** a observação do desenvolvimento da criança como principal instrumento de avaliação deve ser contínua e se afina na atitude de querer saber do professor em relação à criança e como ela reage às diversas situações de aprendizagens; possibilita construir o cotidiano pedagógico com intencionalidade. Pode ser sistemática, feita a partir de planilhas ou roteiros, fichas de acompanhamento; reflexões sobre a produção das crianças, fotografias, vídeos etc. É preciso delimitar muitas vezes o campo de observação e construir formas pessoais de registrar o que foi visto no momento em que as crianças estavam em ação.
- **Registro:** importante instrumento no processo de avaliação das crianças. É possível utilizar vídeos, fotografias, relatórios diários e gerais, produções das crianças como o desenho, uma pintura, a escrita ou mesmo a fala (escrita ou gravada), pois possibilita identificar as hipóteses do grupo, ou de uma criança apenas, sobre as experiências vividas. Preservar o modo como se expressam por meio das diferentes linguagens permite notar os avanços que as crianças vão fazendo, na medida em que aprendem novos modos de se expressarem. Nos diferentes momentos do cotidiano da educação infantil (atividades de movimento, de higiene e alimentação, representações, escolhas de objetos, formas de interação com os adultos e com outras crianças) é possível ao professor observar, registrar, analisar e refletir sobre o que viu. Ao longo do ano, com o avanço do trabalho, os registros são necessários para compor os relatórios, portfólios e apoiar a modificação do planejamento.

- **Relatórios:** são escritos de acordo com as intenções de quem escreve e os propósitos de quem lê. Assim, os relatórios podem servir para: informar a comunidade de pais sobre a aprendizagem e desenvolvimento das crianças; informar e relatar sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico; organizar a experiência realizada com as crianças. Por isso, para cumprir as suas finalidades, o relatório deve: explicar o modo como foi proposta a atividade e como as crianças participaram; fazer uma análise do que as crianças avançaram e o que elas aprenderam; descrever cenas ou registro de episódios que chamaram a atenção do professor, por algum motivo; ilustrar com as falas das crianças, os relatos, as perguntas e as conclusões que elas elaboraram; apresentar comentários gerais sobre as questões de grupo, os avanços observados; sintetizar a avaliação de acordo com os objetivos propostos inicialmente e próximos encaminhamentos.
- **Planilhas de acompanhamento:** é útil dispor de planilhas que ajudem a manter claro o que se quer observar. A planilha é uma tabela de dupla entrada em que se cruzam os conhecimentos, os objetivos, a situação observada, as pautas de observação que contemplam os elementos a serem observados nas experiências diárias e os nomes das crianças. Prioriza-se o olhar investigativo do educador com foco definido e maior atenção a um determinado grupo de crianças numa situação específica. É preciso planejar a sua utilização e decidir quais situações e quais os momentos para observar, refletir e anotar aprendizagens e atitudes de cada criança para poder fazer um seguimento contínuo e real das suas necessidades e capacidades.
- **Portfólios:** os portfólios servem para documentar e descrever itens de projetos, sequências de atividades, atividades permanentes etc. Eles são a seleção e a sistematização da experiência educativa, possibilitando acompanhar o processo vivido. Assim, no trabalho docente o portfólio serve para: registrar o trabalho realizado com as crianças em um dado tempo (semestre, por exemplo); tornar clara ao professor sua trajetória de trabalho e oferecer observáveis para uma boa avaliação, considerando os reais avanços da sua turma. Eles podem conter ainda as atividades mais relevantes envolvidas no processo de trabalho; exemplos de produções de crianças em momentos diferentes do trabalho: no início, no meio e no fim; registro fotográfico de crianças envolvidas nas atividades propostas; registros escritos sistematicamente ao longo do trabalho e relatório final de avaliação, de acordo com os indicadores levantados no início do planejamento.

Estes instrumentos isoladamente não compreendem o processo avaliativo. Eles devem ser definidos pelos profissionais da instituição, considerando os períodos e a quem serão destinados, de forma articulada dentro um processo que envolve coleta de informações, reflexão e decisões a partir do que foi observado.

CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO AVALIATIVO A PARTIR DOS MODOS PRÓPRIOS DE APRENDER: CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS E CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS

Selecionar os aspectos a serem avaliados bem como os instrumentos adequados em função da investigação que se pretende fazer, considerando as especificidades das diferentes faixas etárias e a maneira como a criança se desenvolve em cada uma delas, são critérios fundamentais para traçar estratégias de avaliação, sem restringir o olhar às crianças, mas ampliá-lo para o processo que envolve todo o trabalho realizado pela instituição transformando-o em uma ação refletida, intencional e comprometida com a qualidade da educação infantil. Nesse sentido, o coordenador pedagógico deve discutir com os professores aspectos sobre as turmas com as quais estejam trabalhando procurando evidenciar os seus modos de aprender e a especificidade do seu trabalho.

Considerando que dos 0 aos 3 anos: a criança se relaciona com o mundo por meio dos sentidos, movimentos, manifestações afetivas e exploração do meio, ampliando essas relações à medida em que cresce num ambiente favorável às suas explorações, acompanhar essas mudanças exigirá do professor a compreensão sobre essas especificidades, redimensionando o seu fazer que decorre da qualidade da interação com a criança, do exercício da observação, do registro e da reflexão, olhando cada criança como única. O coordenador/apoio deve auxiliar o professor a incorporar a observação em sua prática pedagógica, sobre a sua prática e as crianças e, nesse sentido, alguns indicativos podem auxiliá-lo nessa tarefa, como:

- o espaço educativo constituído como um lugar seguro, interativo e saudável, de constituição subjetiva, acolhimento, atribuição de significados a cada ação e situação;
- o espaço educativo como lugar de aprendizado, de direito, que oferece múltiplas experiências, diversidade nas interações, e possibilidade de vivências culturais;
- a criança: suas aprendizagens, seu jeito de aprender, suas conquistas, sua história etc.

Estes indicativos oferecem elementos que podem auxiliar o coordenador pedagógico na discussão com os professores sobre o que avaliar e quais instrumentos serão mais adequados para a construção de um trabalho de qualidade na educação infantil.

Considerando que aos 4 e 5 anos: a expectativa em relação às aprendizagens da criança deve estar sempre vinculada às oportunidades e experiências que foram oferecidas a elas. As discussões que foram apresentadas acima, são pertinentes e dizem respeito também às crianças na idade de 4 e 5 anos. Porém, em se tratando de continuidade e especificidades da faixa etária, outros aspectos deverão ser incorporados ao processo de avaliação desenvolvido com as crianças que crescem e desenvolvem outras formas de linguagem, como a brincadeira de papéis sociais que se torna forma privilegiada de relação com o mundo. É esperado que as crianças possam dar passos cada vez mais largos rumo ao desenvolvimento emocional e à autonomia. Assim, partindo dessas especificidades, é possível organizar um processo avaliativo no qual:

- a criança participe, respondendo questões relacionadas a determinadas atividades, contribuindo na produção dos registros; sua fala seja reconhecida por fornecer preciosas pistas sobre suas hipóteses, ideias e, partindo do que ela pensa, o professor possa desafiar o avanço de seus conhecimentos com atividades interessantes e instigantes;
- a criança elabore, progressivamente, a escuta atenta, compartilhe, converse, espontaneamente, sobre enredos e narrativas tradicionais nos contextos do faz de conta, das brincadeiras;
- as observações das brincadeiras sejam consideradas momentos imprescindíveis, por oferecerem subsídios para o planejamento de ricas intervenções pedagógicas, capazes de contribuir para a apropriação de novas aprendizagens;
- os registros das crianças (em diversas situações de escrita – nome, textos, listas – , de desenho, números, formas geométricas, medidas etc.) permitam marcar e acompanhar suas ideias, curiosidades, conhecimentos, exploração, criação.

É preciso preparar o olhar para enxergar também o **processo** que envolve as produções das crianças, pois em atividade elas têm a possibilidade de tomar iniciativas, exercitar a curiosidade, experimentar, perguntar, buscar apoio e compartilhar ideias. Isso reafirma que não só o produto faz sentido, mas todo o processo de execução oferece elementos fundamentais para que o professor possa observar, registrar, refletir sobre como cada criança participa das experiências propostas, assim como as intervenções necessárias para a continuidade do seu trabalho.

TRANSIÇÃO: A AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE ARTICULAÇÃO

Na transição da educação infantil para o ensino fundamental o Projeto Político-Pedagógico deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no ensino fundamental. Por isso, a educação infantil, o ensino fundamental e seus profissionais devem manter um

diálogo institucional e pedagógico sistemático e articulado com propostas curriculares sólidas e bem definidas para cada etapa educacional.

Vale ressaltar que a transição da educação infantil para o ensino fundamental não é a primeira vivenciada pela criança em seu percurso educativo. A cada nova etapa de ensino ou um novo ambiente, como mudança de escola ou de turma, a criança se depara com uma nova situação que pode gerar insegurança e ansiedade, mas também ampliar as possibilidades de aprendizagens. Até chegar ao ensino fundamental as transições já fazem parte da vida dela:

- da família para a escola: onde se vê em um ambiente coletivo com regras diferentes das de casa;
- de uma turma para outra: em que passa a conviver com adultos e crianças, inicialmente estranhos;
- de uma atividade para outra: na qual, muitas vezes, o seu tempo para realizar uma atividade deverá ser ajustado ao tempo de outra criança ou da turma;
- de um profissional para outro: que passam pelas turmas ao longo de uma jornada, apresentando diferentes modos de ser e estar com as crianças.

Todas essas situações exigirão da criança apropriar-se da nova rotina e buscar novas relações. Dessa forma, o processo avaliativo se constitui em ferramenta essencial que favorece a articulação entre os níveis educacionais e as diversas situações, no sentido de dar continuidade aos 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). Isso aumenta a responsabilidade e deve impulsionar os profissionais a desenvolverem práticas pedagógicas coerentes com as concepções de infância e aprendizagens defendidas pelos documentos legais para a oferta de uma educação infantil de qualidade.

AVALIAÇÃO E ATENÇÃO A DIVERSIDADE E INCLUSÃO

A avaliação na educação infantil deve se realizar a partir da perspectiva da inclusão e diversidade em um contexto onde não há padronizações e nem exigências de expectativas hegemônicas. A diversidade de olhares, estilos, abordagens, expressões e comportamentos torna-se um valor que o professor destaca em todas as suas atuações. Nesta perspectiva, todo planejamento deve ser sistematizado com intuito de valorizar as diferentes significações das crianças. Todas as atividades são oferecidas com ajustes necessários para todas as crianças, a fim de que possam explorar diversas experiências e superar seus limites. O objetivo não é compensar a necessidade da criança, como se ela carregasse uma falta, mas sim explorar e valorizar a sua forma singular de responder aos desafios que lhe são colocados. A intenção é iluminar as tantas formas como tais atividades podem ser vividas, evitando padrões estereotipados de comportamento (OLIVEIRA, 2014).

A ideia de inclusão e valorização da diversidade deve reger todo o currículo, passando inclusive por modos de organização de tempos, espaços e materiais. Desta forma, é necessário avaliar não somente o que as crianças sabem fazer sozinhas, mas principalmente o que podem fazer com a ajuda de alguém mais capaz ou se lhes forem preparadas tarefas diferentes. Assim, as seguintes situações poderão dar algumas informações úteis: quando lhes ajudamos verbalmente a organizar um desenho que não sabem por onde começar; quando lhes sugerimos que observem um companheiro; quando não sabem o combinado verbal ou quando diminuimos a complexidade de uma determinada tarefa ((BASSEDAS, HUGUET, SOLÉ, 1999).

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA¹

O termo **processo documental** tem sido utilizado para nomear os documentos que são construídos a partir da coleção de materiais **observáveis** (anotações do professor, fotos, filmagens, produções das crianças, planejamento do professor) e que servem de guias que auxiliam o professor a se movimentar dentro das investigações que realiza com seu grupo de crianças ou mesmo, de investigações que um grupo de professores ou a própria instituição está colocando em curso. Poderíamos dizer que se trata de “materiais brutos” e que servem de recursos para o professor notar, anotar e refletir sobre o caminho que está trilhando e que pretende trilhar e obviamente, para conhecer melhor como as crianças aprendem.

Os processos documentais se constituem a partir de observações e registros que vão sendo contrastados – refletidos e interpretados para projetar – entre pares (professor e professor; professor e coordenador pedagógico).

A partir dos processos documentais é que se decide o que, para quem, com quem, como, quando e onde será compartilhado. É neste momento que entra a comunicação que torna visível os processos das crianças, a intencionalidade do adulto e o projeto educativo da instituição. A comunicação é o momento em que se decide que algum elemento do percurso que está sendo investigado já pode ser compartilhado, que foram suficientemente refletidos no interior da instituição.

A comunicação pode ser através de um painel, de um livreto, de um portfólio temático, de uma mini-história, de uma exposição, de um vídeo, etc. É importante destacar que temos optado por diferenciar o que são os processos documentais da comunicação para não reduzir a documentação pedagógica apenas àquilo que é comunicado. É muito comum nomear a comunicação feita (painel, mini história, livreto, portfólio) de documentação pedagógica. A documentação pedagógica não pode ser nomeada para referir-se ao produto em si. A documentação pedagógica envolve os processos documentais (o processo) e a comunicação (o produto). O produto comunicado sempre emerge do trabalho desenvolvido. Nesse sentido, adverte-se que documentação pedagógica não é produto, mas um processo que resulta em um produto com ênfase no processo Fochi, (BRASIL, 2018).

OS NÍVEIS DE TRABALHO DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Na documentação pedagógica, entendemos que existem dois níveis focais do trabalho:

O primeiro, interno, onde são gerados os processos documentais - de construção de uma prática observada, registrada e interpretada. É estruturante para refletir a respeito do agir do adulto e do modo como as crianças constroem sentido sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. A função deste primeiro nível é compreender e acolher o sentido que emerge da experiência educativa. A partir dessa reflexão, saber criar situações de aprendizagem e projetar a continuidade da ação educativa, pois o passado é propulsor do futuro. A oportunidade de restituir a ação educativa através de um conjunto de registros frutos de observações (que preferimos chamar de observáveis) ajuda a organizar propostas de aprendizagem que não pareçam um acúmulo de situações distintas e desconexas. Ao contrário, devem ter continuidade e conectividade, proporcionando às crianças contextos que possam aprofundar e investigar potencialmente. Não podemos apenas falar de uma criança competente, é preciso saber criar ambientes que acolham sua potência.

Em suma, pode-se dizer que esse primeiro nível é aquele que se ocupa com a transformação. O cotidiano de cada instituição precisa ser visto como algo que dê o que pensar. Por sua vez, quando observado, registrado e refletido, autoriza e encaminha as tomadas de decisões sobre a criação de um contexto educativo que acolhe o universo das crianças. Ainda é importante destacar que tudo o que vai sendo produzido ao longo do primeiro nível – que nada mais é que um planejamento refletido, nascido de uma escuta ativa do adulto em relação às crianças e que é capaz de narrar seus percursos de aprendizagem – é

¹ BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica. **Documentação Pedagógica: concepções e articulações** - caderno 2. Organização: Paulo Sergio Fochi. Brasília: MEC/UNESCO, 2018.

um momento de produção de conhecimento pedagógico e de importante formação dos profissionais envolvidos. Este primeiro nível vai acontecendo repetidamente. Na verdade, o primeiro nível é o que alimenta o trabalho do professor no dia a dia. Contemporaneamente ao primeiro, em determinados momentos se realiza o segundo nível.

O segundo nível, externo, trata-se da comunicação das crenças e dos valores que a instituição construiu, da comunicação dos modos de como as crianças interpretam e elaboram para si mesmas, para os outros e para o mundo, ou seja, é um nível de compartilhamento e diálogo democrático com a comunidade.

A comunicação, que pode ser através de um vídeo, de uma mini-história, de um portfólio, de um painel, de uma exposição, de um livreto ou livro, cumpre muitos papéis, e dentre estes, criar uma memória pedagógica e cultural da instituição, das crianças e do professor.

Importante: Cada um desses suportes que aqui exemplificamos não tem o valor em si mesmo. Não se trata apenas de fazer portfólio e com isso nomear como documentação pedagógica. A comunicação que aqui estamos nos referindo tem um valor importante porque decorre de um longo trabalho desenvolvido anteriormente.

Construir uma história pedagógica em uma instituição é um dever dos profissionais que ali passam tantas horas do seu dia tentando transformá-la em um bom lugar, e não pode ficar apenas nos discursos e nas lembranças, é preciso concretizar.

Na circularidade destes dois níveis da documentação pedagógica ainda acreditamos que mobilizamos três dimensões importantes:

- I. o planejamento do contexto educativo, em que se organiza os tempos, os espaços, os materiais e diferentes arranjos de grupos com maior consciência e assertividade em termos de resposta das necessidades das crianças;
- II. a construção e concretização de um projeto educativo, que não se limita a um documento escrito mas se mantém vivo, comunicado e constantemente revisitado pelos diferentes sujeitos da escola, traduzido no cotidiano da instituição e, por fim;
- III. um modo contextualizado e permanente de formação dos professores. O exercício de construir a ação pedagógica implicada na observação, registro e interpretação do cotidiano educativo mobiliza o professor a aprender e tomar consciência sobre o seu próprio fazer. Comunicar posteriormente, também o responsabiliza e lhe confere a devida importância e valor no processo educativo de uma criança.

CONSTRUÇÃO DA COMUNICAÇÃO

Ao projetar uma comunicação é importante observar alguns pontos da linguagem da comunicação que poderão auxiliar. Passamos aqui a observar com um pouco mais de atenção alguns itens que podem contribuir na elaboração da comunicação:

O QUÊ?

A escolha do que se quer contar é antes de tudo um ato político. É tirar as crianças do silêncio que culturalmente tem se colocado. É ponte com a cultura e fórum democrático para dialogar sobre tudo com todos. Quando comunicamos algo devemos ter em mente que estamos fazendo uma escolha a respeito do que queremos compartilhar e que antes de tudo, trata-se de um ponto de vista sobre uma dada realidade. Ter claro o que se pretende comunicar é fundamental para dar conta que o documento se converta em objeto de conexão com o leitor. Não se pode comunicar tudo. Decidir o que se quer comunicar é também declarar com consciência sobre as jornadas de aprendizagem.

PARA QUEM?

Sendo a comunicação um fórum público de debate, de leituras múltiplas, definir a quem se dirige é importante. Em uma instituição podemos construir comunicação endereçadas às crianças, aos familiares e a outros profissionais. Para cada endereçamento, há particularidades a serem observadas no estilo de linguagem utilizada, no local afixado (por exemplo, sendo para as crianças um painel, este deve estar na altura delas) e na mensagem que se pretende contar. É óbvio que uma mesma comunicação pode ser lida por todos, mas a intenção de quem produz a comunicação é fundamental no direcionamento de ideias que se pretende partilhar.

Para as crianças: quando se produz uma comunicação para as crianças, damos a elas um lugar no mundo. Do mesmo modo, quando oferecemos a criança a oportunidade de ver outra vez seu percurso, abrimos um espaço para que ela possa compreender o modo como apreende, o modo como faz e como produz significado. Isso significa restituir à próprias crianças a sua aprendizagem.

Para as famílias: quando comunicamos para as famílias, não apenas lhes mostramos o valor de um serviço educativo, mas também lhes oferecemos a oportunidade de conhecer e (re)conhecer seus filhos a partir de outros olhares. E isto pode ser um meio de diálogo entre escola e família. Os pais poderão sentir-se seguros conhecendo melhor as jornadas educativas das escolas e com isso, poderão apoiar o trabalho que ali é feito.

Para outros profissionais: a comunicação tem um grande valor formativo. Produzi-la com vista aos pares pode ser uma oportunidade de confrontar conceitos e dar valor à profissão.

COM QUE?

Para cada finalidade e endereçamento da comunicação, alguns observáveis poderão ser mais produtivos que outros. Por exemplo, é potencialmente produtivo a utilização de fotografias quando se deseja que a comunicação seja endereçada às crianças e comunique algo que acontece em um determinado local da escola: como as mãos “pensam” no uso da pia do banheiro. Nesse caso é dispensável o uso de textos ou outros tipos de elementos. Em se tratando de uma comunicação que será endereçada aos pais a respeito de um dado aspecto de um projeto de aprendizagem das crianças, exemplos das falas das crianças, a explicitação do contexto maior em que se dá aquele recorte, interpretações dos adultos e imagens parecem compor algo fecundo para o objetivo pretendido.

Mas atenção: há uma forte tendência pelo uso de imagem preterindo a escrita Malaguzzi (BRASIL, 2018), já reclamou a respeito disso e falou que é mais fácil um caracol deixar rastros de onde passou que um professor deixar marcas do seu trabalho. Escrever é cansativo e implica assumir um alto grau de responsabilidade sobre como nomeamos e definimos o que interpretamos. Para as crianças devemos utilizar a nossa melhor linguagem, não a mais simplificada. Isto não é simples e talvez por isso, preterimos tanto a escrita. Não há uma fórmula exata. É necessário estar atento para conseguir contar o que se quer da melhor forma possível. O que se sabe é que as diferentes linguagens (escrita, fotográfica, videográfica, gráfica...), quando bem combinadas, amplificam a expressividade dos documentos e abrem possibilidades de leituras ampliadas.

COMO?

São inúmeras as possibilidades que se tem de estruturar uma comunicação. Painéis, vídeos, exposição, mini-história, portfólios, livretos, projeções. São infinitos os formatos possíveis para materializar a comunicação pretendida.

Formato	Como pode ser utilizado
Painel	É um formato interessante para comunicar o projeto educativo da instituição. Cria uma “segunda pele”. Pode ser mais permanente e dar a identidade de determinadas áreas. Pode comunicar a respeito de projetos de aprendizagem também, ou, de uma zona de investigação específica.
Mini-histórias	São narrativas breves que contam episódios da vida cotidiana. Podem ser realizadas semanalmente e afixadas em local visível para as famílias. Pode ser uma estratégia para ir contando a respeito do grupo ao longo de um ano de trabalho.
Portfólios temáticos	Podem converter-se em um poderoso material para ir sendo construído e contando a jornada educativa das crianças ao longo do seu percurso na instituição. Também pode ser utilizado para narrar a respeito de um ou mais argumentos utilizando-se de imagens, textos, produções das crianças, falas das crianças a respeito de um projeto de aprendizagem.
Exposição	Muitas vezes um projeto de aprendizagem pode converter-se em um montante de processos documentais que, ao serem profundamente interpretados e refletidos, é possível encontrar ou criar chaves de leituras para narrá-lo integralmente. Neste caso, uma exposição que reúna painéis, portfólios, exemplares das produções das crianças, vídeos, áudios, podem transformar-se em uma bela exposição.
Vídeos	Nem sempre os formatos que se utilizam de uma linguagem estática respondem a necessidade que se pretende comunicar. Às vezes é fundamental escutar as crianças, vê-las em movimento. Neste caso, a edição e decoupage de vídeos podem transformar-se em ricos materiais comunicativos.
Projeções	Uma parede na recepção da escola, um computador e um projetor podem ser interessantes quando se pretende comunicar algo mais episódico.
Reuniões de pais	Todos os formatos anteriores podem ser utilizados em uma reunião de pais como disparador para dialogar, conhecer e aprender mais sobre as crianças. Uma compilação provisória de cenas do cotidiano em um <i>Power Point</i> também pode servir para comunicar a respeito de algo que se pretende dialogar com as famílias.

QUANDO?

Estamos acostumados na escola a comunicar para as famílias duas vezes ao ano: ao final do primeiro semestre e antes que o ano termine. Esse é um modelo que afasta as famílias para o diálogo e que não permite que elas se percebam responsáveis pelo processo educativo dos seus filhos. O que temos defendido é que pode existir uma diversidade de instrumentos de comunicação e com isso, uma diversidade de temporalidades.

ONDE?

Um último aspecto importante a respeito da comunicação diz respeito ao local utilizado para afixar uma comunicação, ou mesmo, reunir as famílias e dialogar. Quando estamos endereçando algo às crianças, a altura que colocamos as comunicações (no caso de painéis) ou a qualidade e resistência (no caso de portfólios ou livretos) é de extrema importância. Uma comunicação voltada para as crianças precisa garantir o seu livre acesso e interação sem que dependa da mediação de um adulto. Se a comunicação é direcionada aos pais, a localização que se coloca à disposição precisa ser de acesso e circulação das famílias. Mesmo

quando a intenção de comunicar é a respeito de um elemento do projeto educativo, a análise da circulação de pessoas pelo local, a iluminação para que possa ser lido e a qualidade do material são elementos importantes.

TORNAR VISÍVEIS AS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS²

Ao organizar um processo metodológico sustentado pela documentação pedagógica é primordial tornar visível de que forma ocorrem as aprendizagens das crianças e adultos que vivem na escola. Para tanto, é necessário sistematizar documentos que organizem os registros e deem visibilidade ao vivido. Por isso, além de registrar, é extremamente importante que a escola se coloque a pensar sobre quais estratégias utiliza para compartilhar o que nela é vivido: como irá comunicar à própria escola, a seus profissionais, à comunidade, às famílias e às crianças o que é feito nesse espaço de vida coletivo. Ao projetar uma comunicação, é importante estar presente o que se pretende comunicar. Essa decisão é uma tomada de consciência sobre as jornadas de aprendizagem das crianças, dos professores e da escola. Também é necessário estar ciente de para quem essa comunicação está sendo endereçada - às crianças, aos familiares e aos outros profissionais. O que definirá com o que a comunicação será mais produtiva, de que maneira irá contar o que se quer da melhor forma possível.

MINI-HISTÓRIAS

As mini-histórias são uma forma de comunicação que torna visíveis as aprendizagens das crianças no espaço educativo. As mini-histórias são registros e evidências, produzidos pelos professores, no cotidiano da educação infantil. Escrever uma mini-história envolve a escuta e a observação em todos os momentos da jornada das crianças. Requer produzir registros (fotos e textos) de qualidade, que possam tornar especial o que poderia passar despercebido. A partir de uma breve narrativa imagética e textual, o adulto interpreta essas observações, de modo a tornar visíveis as rapsódias da vida cotidiana. Essas rapsódias são fragmentos poéticos, portanto sempre episódicos, que, quando escolhidos para serem interpretados e compartilhados, ganham valor educativo Fochi (NOVO HAMBURGO, 2020).

As mini-histórias são um tipo de comunicação aberta, que complementa os pareceres descritivos na Educação Infantil, uma vez que as narrativas revelam a singularidade das crianças e de suas jornadas de aprendizagem. O quadro abaixo indica alguns pontos para a criação de mini-histórias:

Dicas para criar uma mini-história

1. Produza registros fotográficos, anotações e recolha produções das crianças do cotidiano educativo. Ao fotografar, lembre-se dos diferentes ângulos, para descobrir melhores enquadramentos.
2. Busque interpretar seus registros, colocando a criança em evidência.
3. Após esse momento de reflexão, escolha uma situação para contar, busque situações que passariam despercebidas, para marcar as maravilhas de viver; Pense para quem essa mini-história será endereçada.
4. Organize as imagens em *power point* para melhor visualizá-las e para poder escrever o texto. Fique atento à disposição do texto e das imagens.
5. Lembre-se do título da história e da autoria de imagem, texto e crianças.
6. Compartilhe com uma colega ou com a coordenadora pedagógica para uma primeira leitura e que ela possa lhe dizer se está claro. E, se necessário, reescreva.
7. Imprima e compartilhe em um local visível para que as famílias, colegas e crianças possam usufruir.

Fonte: NOVO HAMBURGO. **Educação Infantil**: documento orientador. Caderno 2. Rede Municipal de Ensino. 2020.

² FONTE: NOVO HAMBURGO. **Educação Infantil**: documento orientador. Caderno 2. Rede Municipal de Ensino. 2020.

PARECER DESCRITIVO

É dever e direito da família conhecer e acompanhar as conquistas e os processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus filhos. Por isso, cada escola propõe formas complementares ao parecer descritivo para partilhar com as famílias as conquistas e os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, numa perspectiva de avaliação participativa e compartilhada. Dentre as estratégias de participação das famílias, estão os conselhos de classe participativos, os painéis comunicativos, as assembleias e reuniões, os questionários etc.

Pontos para a elaboração do PARECER DESCRITIVO

1. O parecer descritivo conta o processo da criança, como ela vive, se relaciona, interage com as propostas feitas, com os materiais disponibilizados, com os espaços e tempos da escola?
2. Os conteúdos vividos na vida cotidiana são evidenciados no texto, assim como as experiências com as diferentes linguagens?
3. O texto fala da criança e com o quê, com quem, como e de que ela brinca?
4. Relata as escolhas e preferências da criança, evidenciando e valorizando seu processo de autonomia?
5. Descreve como a criança se relaciona com outras crianças e com os adultos?
6. Conta de que maneira a criança participa de atividades de atenção pessoal como alimentação, descanso, higiene?
7. Deixa evidente a intenção educativa e a aposta em uma criança capaz?
8. Usa o nome da criança e evita apelidos, diminutivos, adjetivos, expressões pejorativas, julgamentos, ambiguidades e o uso de verbos que indicam estado permanente?
9. Está endereçado à família da criança e tem uma linguagem compreensível a ela?
10. Sua escrita comunica e compartilha com a família o trabalho pedagógico desenvolvido na escola?
11. Evita mensagens, saudações que não cabem nesse gênero de texto?
12. Descreve e interpreta o que acontece em termos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, ao invés de apresentar resultados e predizer situações futuras?
13. Evita comparações da criança com outras, com uma criança “modelo” ou com expectativas prévias sobre ela?
14. Fala sobre as mudanças que aconteceram no período, os avanços e as necessidades de maior atenção, assim como as intervenções feitas pelo professor ao longo do processo?

Fonte: NOVO HAMBURGO. **Educação Infantil**: documento orientador. Caderno 2. Rede Municipal de Ensino. 2020.

OBSERVAÇÃO

. A observação como instrumento de acompanhamento e avaliação, de acordo com Oliveira (2012) apresenta três características:

- **Foco** – há um ponto ou um aspecto específico claramente colocado para aquele que observa. Por exemplo, pode ser uma criança, um grupo de crianças, uma situação no refeitório, um episódio de roda de história etc.
- **Objetivo** – surge de uma inquietação ou da necessidade de conhecer melhor algum aspecto da aprendizagem e desenvolvimento da criança, ou mesmo de se aproximar de seus gostos, preferências etc. Pode partir de uma ou mais perguntas, iluminando amplamente uma situação para então gerar questões interessantes.
- **Continuidade** – Convida a um acompanhamento curioso e interessado do que se passa na interação das crianças, como seus movimentos corporais, falas, expressões faciais, os objetos que elas manipulam e os locais que elas preferem, seu posicionamento isolado ou parcerias prediletas. Por isso, se estende ao longo de certo tempo, não apenas de um episódio esporádico (OLIVEIRA, 2012, p. 366).

REFERÊNCIAS

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica. **Documentação Pedagógica: concepções e articulações - caderno 2**. Organização: Paulo Sergio Fochi. Brasília: MEC/UNESCO, 2018.

COOPED. **Orientações para organização do trabalho na educação infantil pela equipe pedagógica**. Superintendência de Gestão das Políticas Educacionais Coordenação Pedagógica – Coordenação Pedagógica (COOPED); Campo Grande/MS: fevereiro de 2020.

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

HOFFMANN, J. **Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

Ministério da Educação / LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana Pereira; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. (org.) **Coleção PROINFANTIL; Unidade 3; Módulo IV**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2006.

NOVA ESCOLA. **O dia a dia da educação infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2º edição, 2018.

NOVO HAMBURGO. **Educação Infantil: documento orientador. Caderno 2. Rede Municipal de Ensino. 2020**. Oliveira, Zilma Moraes de (org.). **O trabalho do professor na educação infantil**. 1. Ed. São Paulo: Biruta, 2012.

Oliveira, Zilma Moraes de (org.). **O trabalho do professor na educação infantil**. 2. Ed. São Paulo: Biruta, 2014.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. **Interações: ser Professor de Bebês - Cuidar, educar e Brincar, uma única ação**. Coleção InterAções. São Paulo: Blucher, 2012.

SEMED. **Orientações curriculares para a educação infantil: jeitos de cuidar e educar**. Secretaria Municipal de Educação (SEMED) - Superintendência de Gestão das Políticas Educacionais Coordenação Pedagógica (SUPED); Campo Grande/MS: 2017.

SILVA, Juliana Pereira; URT, Sonia da Cunha. **Educação Infantil e Avaliação: uma ação mediadora**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 3, p. 56-78, set./dez. 2014.