

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

ANDREA CHIARELLI CILENTO

**IMPORTÂNCIA DO GÊNERO TEXTUAL RELATÓRIO DE
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O
APERFEIÇOAMENTO DOCENTE**

CAMPINAS

2025

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSO* EM EDUCAÇÃO**

ANDREA CHIARELLI CILENTO

**IMPORTÂNCIA DO GÊNERO TEXTUAL RELATÓRIO DE APRENDIZAGEM NA
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O APERFEIÇOAMENTO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para a obtenção do título Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

CAMPINAS

2025

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI
Gerador de fichas catalográficas da Universidade PUC-Campinas
Dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C572i	<p>Chiarelli Cilento, Andrea</p> <p>IMPORTÂNCIA DO GÊNERO TEXTUAL RELATÓRIO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O APERFEIÇOAMENTO DOCENTE : / Andrea Chiarelli Cilento. - Campinas: PUC-Campinas, 2025.</p> <p>187</p> <p>Orientador: Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de pós graduação em Formação de Professores e Práticas Docentes, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2025. Inclui bibliografia.</p> <p>1. Relatórios de Desenvolvimento e Aprendizagem. 2. Avaliação na Educação Infantil. 3. Letramento Docente.</p>
-------	--



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO
SENSU EM EDUCAÇÃO

ANDRÉA CHIARELLI CILENTO

**IMPORTÂNCIA DO GÊNERO TEXTUAL RELATÓRIO
DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PARA O APERFEIÇOAMENTO DOCENTE**

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 26 de fevereiro de 2025.

DR(A) MARIA SILVIA PINTO DE MOURA LIBRANDI DA ROCHA
Presidente (PUC-CAMPINAS)

DR(A) ANDRÉZA BARBOSA
PUC-CAMPINAS

Documento assinado digitalmente
Módulo de Assinatura Eletrônica
Data: 24/02/2025 11:03:04 AM
Endereço: https://puc-campinas.edu.br

DR(A) MARTA NÍDIA VARELLA GOMES MAIA
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF

Rua Professor Doutor Burçobles de Jesus Zerbini, 1.518 - Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP
13067-571 - Campinas (SP)
Fone: (19) 3543-7428 – correio eletrônico: ije.pesquisa@puc-campinas.edu.br

CAMPINAS
2025

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos e marido, por estarem sempre presentes,
lidando com a minha pesquisa, lidando com a minha ausência
em ações antes tão corriqueiras.

Aos meus familiares (in memoriam) pela crença e investimento
em meus momentos de estudo lá na infância e adolescência.

E aos meus professores... Ah, os meus professores! Aqueles
especiais, que foram muitos, que de maneiras muito delicadas,
deram-me suporte para sonhar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família por me ajudarem a vivenciar o desafio de concluir o mestrado.

Agradeço à minha orientadora, Professora Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha pela sua entonação, acolhimento e confiança.

Agradeço à amiga Jady Ariele Cavalcanti Ruas, estudante de doutorado do PPGE – PUC CAMPINAS por seu incentivo, companheirismo e suporte nos momentos de desconforto.

Agradeço às professoras Dras. Fernanda Franzolin e Ângela Harumi, pelo suporte dado na revisão do projeto de pesquisa e apontamentos quanto à apropriação do discurso acadêmico.

Agradeço à Luciana Rodrigues, colega do PPGE – PUC Campinas e a seu marido Alfredo, pela ajuda para lidar com os transcritores de texto.

Agradeço aos meus colegas da turma de mestrado, pela troca de conhecimentos, angústias e expectativas e aos professores do PPGE PUC CAMPINAS, pelo acolhimento e respeito às minhas ideias.

Agradeço às participantes da pesquisa, por esperançarem junto comigo, por confiarem em mim.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

E por fim, agradeço a Deus, por colocar em minha vida cada coisa a seu tempo, por sempre me ajudar.

Quando o dia acorda atravessado,
escalo uma montanha.
É meu próprio caminho em direção ao sol.
Mochila nas costas, carrego o principal;
não levo nem perguntas, nem respostas.
Ponho um ramo de sonhos
que vou plantando pelo caminho,
a flauta encantada
pra seduzir passarinho,
a estrela companheira
que brilha o tempo inteiro
e mantém a trilha luminosa;
um frasco de água benta,
uma reza certa;
um arco-íris à prova de nada.
Devagarzinho, sem pressionar o tempo,
chego ao meu destino.
Respiro fundo, abro os braços,
canto um hino de sagração ao mundo
— e agradeço —
por ter descoberto de repente
por onde se começa o recomeço.
(Flora Figueiredo)

RESUMO

Trata-se de pesquisa-intervenção de mestrado, de caráter qualitativo. Tem como objetivo geral analisar um processo de apropriação do gênero relatório de Educação Infantil por graduandas de Pedagogia e os impactos desse processo na qualificação de seus discursos e práticas. Os objetivos específicos são: Identificar transformações nos relatórios de aprendizagem produzidos em momentos diferentes por um mesmo grupo de graduandas de Pedagogia, antes e após mediação pedagógica pela pesquisadora e construir um modelo de análise para a descrição da estrutura e do funcionamento do gênero de texto relatório de aprendizagem na Educação Infantil. Uma instituição de ensino superior situada na região metropolitana de Campinas foi o campo e seis estudantes de Pedagogia as participantes. Os resultados foram produzidos durante sete encontros formativos a partir do seguinte material empírico: roteiros pré-elaborados para análises da produção de relatórios de aprendizagem; atividades de expressão artística e os relatórios de desenvolvimento e aprendizagem elaborados pelas graduandas. As análises foram feitas pela pesquisadora em conjunto com as participantes e focalizaram dois momentos diferentes: antes e depois de mediação pedagógica. Desse processo resultou uma proposta para a estruturação textual do gênero relatório de aprendizagem na Educação infantil validada pelas participantes. O aporte teórico da pesquisa colocou em diálogo autores da área da Educação e da Linguística Aplicada. Dialogamos por esse caminho com diversos autores Ana Luíza Smolka (teoria histórico-cultural vigotskiana); Anna Rachel Machado (proposição de sequências didáticas e interdisciplinaridade para o trabalho com gêneros na formação de professores); Luciana Ostetto (prática pedagógica na Educação Infantil); Angela Kleiman (letramento docente); Mikhail Bakhtin (conceitos de dialogismo textual, plasticidade e estilo dos gêneros textuais); Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (operações da produção textual e implementação de sequências didáticas como metodologia para o trabalho pedagógico com gêneros textuais). A partir dos eixos de análise: (i) evolução de cada participante quanto à apropriação do gênero relatório de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil e (ii) desenvolvimento de cada participante quanto à apropriação de saberes pedagógicos referentes à prática docente em Educação Infantil, destacaram-se como resultados: a indissociabilidade entre tais saberes por terem sido construídos concomitantemente pelas participantes, a validação da potência dos gêneros textuais como instrumentos na formação docente e a ascensão da sensibilidade como alicerce para os referidos desenvolvimentos. Destarte, ressaltou-se a necessidade de investimentos em letramento, protagonismo e sensibilidade docente tanto na formação inicial, quanto na continuada, vinculados aos contextos reais de atuação em serviço. Para tal, o perfil do formador requer habilidades sociais e estéticas, extrapolando as de cunho apenas técnico-pedagógico. Diante do exposto, estudantes de Pedagogia e professores em serviço que são expostos ao trabalho com gêneros textuais relacionados à prática docente real (de acordo com a perspectiva histórico-cultural), têm sua profissionalidade, sensibilidade e intelectualidade respeitadas e desenvolvidas. Portanto, o trabalho contribui para a linha de pesquisa a que está vinculado: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas e ao Grupo de Pesquisa Linguagens, Desenvolvimento Humano e Atividade Pedagógica

Palavras-chave: Educação Infantil; Avaliação na Educação Infantil; Letramento docente; Relatório e Formação de professores.

ABSTRACT

IMPORTANCE OF TEXT GENRE LEARNING REPORT IN EARLY EDUCATION FOR TEACHER IMPROVEMENT

This is a master's degree intervention research, of a qualitative nature, linked to the research line Teacher Training and Pedagogical Practices and the Languages, Human Development and Pedagogical Activity Research Group. Its general objective is to analyze a process of appropriation of the Early Childhood Education report genre by Pedagogy undergraduates and the impacts of this process on the qualification of their speeches and practices. The specific objectives are: Identify transformations in learning reports produced at different times by the same group of Pedagogy undergraduates, before and after pedagogical mediation by the researcher, and build an analysis model to describe the structure and functioning of the report text genre learning in Early Childhood Education. A higher education institution located in the metropolitan region of Campinas was the field and six Pedagogy students were the participants. The results were produced during seven training meetings based on the following empirical material: pre-prepared scripts for analyzing the production of learning reports; artistic expression activities and development and learning reports prepared by undergraduate students. The analyzes were carried out by the researcher together with the participants and focused on two different moments: before and after pedagogical mediation. This process resulted in a proposal for the textual structuring of the learning report genre in Early Childhood Education, validated by the participants. The theoretical contribution of the research brought authors from the field of Education and Applied Linguistics into dialogue from the perspective of Vygotskian historical-cultural theory presented by Ana Luísa Smolka. The study was based on: Anna Rachel Machado (proposition of didactic sequences and interdisciplinarity for working with genres in teacher training); Luciana Ostetto (pedagogical practice in Early Childhood Education); Angela Kleiman (teaching literacy); Mikhail Bakhtin (concepts of textual dialogism, plasticity and style of textual genres); Bernard Schneuwly and Joaquim Dolz (textual production operations and implementation of didactic sequences as a methodology for pedagogical work with textual genres). Based on the axes of analysis: (i) evolution of each participant regarding the appropriation of the development and learning report genre in Early Childhood Education and (ii) development of each participant regarding the appropriation of pedagogical knowledge regarding teaching practice in Early Childhood Education, the results highlighted: the inseparability between such knowledge because it was constructed concomitantly by the participants, the validation of the power of textual genres as instruments in teacher training and the rise of sensitivity as a foundation for the aforementioned developments. Therefore, the need for investments in literacy, protagonism and teaching sensitivity was highlighted both in initial and continued training, linked to the real contexts of service work. To achieve this, the trainer's profile requires social and aesthetic skills, going beyond those of a purely technical-pedagogical nature. Given the above, Pedagogy students and in-service teachers who are exposed to working with textual genres related to real teaching practice (according to the historical-cultural perspective), have their professionalism, sensitivity and intellectuality respected and developed.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Assessment in Early Childhood Education; Teaching literacy; Report and Teacher Training.

SUMÁRIO

MEMORIAL: Kintsugi - meu processo de ressignificação na docência	13
INTRODUÇÃO	26
CAPÍTULO 1: A RELAÇÃO ENTRE LETRAMENTO E APERFEIÇOAMENTO DOCENTE.....	30
CAPÍTULO 2: REVISÃO DE LITERATURA SOBRE RELATÓRIOS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	33
2.1. Caminhos para a composição da revisão bibliográfica	34
2.2. Relatórios de desenvolvimento e aprendizagem: arena de lutas?	36
2.3. Pontos de análise	38
2.3.1. Diversidade de Nomenclaturas	38
2.3.2. Finalidades dos relatórios	43
2.3.3. Condições de produção dos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem	46
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA PROPOSTA	51
3.1. Contexto/ Participantes	51
3.2. Encontros formativos.....	55
3.2.1. Desenvolvimento dos encontros com participantes	56
3.2.2. Procedimentos.....	58
3.2.3. Sobre a dinâmica dos encontros formativos	58
3.3 Análise documental.....	76
3.4. Procedimentos para transcrição dos encontros.....	78
CAPÍTULO 4: ANÁLISE – EVIDENCIANDO OS SABERES DAS PARTICIPANTES.....	78
4.1. O percurso de aprendizagem de cada participante.....	81
4.1.1. Gabriela.....	81
4.1.2. Karina	92
4.1.3. Sara	103
4.2. Pontos comuns entre os percursos de cada participante	109
4.2.1. Dúvidas comuns apresentadas pelas participantes em relação à apropriação do gênero textual relatório de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil	111
4.2.2. Desenvolvimento de saberes pedagógicos pelas participantes quanto à prática docente na Educação Infantil.....	121
4.2.2.1. A questão da autoria docente para elaboração dos relatórios de ensino e aprendizagem	122
4.2.2.2. A polissemia da palavra dificuldade:	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
REFERÊNCIAS.....	146

APÊNDICE 1: Referências teóricas e audiovisuais utilizadas nos encontros formativos	150
APÊNDICE 2: Atividades de expressão artística 1	152
APÊNDICE 3: Respostas aos roteiros.....	157
APÊNDICE 4: Roteiro para análise dos relatórios produzidos pelas graduandas	175
APÊNDICE 5: ORIENTAÇÕES PARA ORGANIZAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E DA AVALIAÇÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, PARA AS UNIDADES EDUCACIONAIS DA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS (CEIS)	176
APÊNDICE 6: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/GRADUANDAS DE PEDAGOGIA	185

MEMORIAL: Kintsugi - meu processo de ressignificação na docência

Desde minha adolescência, durante a faculdade, eu sempre me via buscando estratégias para ensinar os outros. Com prazer. E eu era muito boa nisso. Primeiramente ajudando colegas com as disciplinas e depois dando aula para todas as faixas etárias. O brilho nos olhos de quem aprende sempre alimentou minha alma. Acontece que nem sempre esta satisfação em aprender é valorizada na escola ou pelas políticas públicas. Há sempre prescrições e dificuldades contextuais que ao invés de conquistar mentes, apressam-nas, avassalam-nas, adoecem-nas.

Trabalho efetivamente com Educação desde os dezessete anos. Atualmente estou com cinquenta. E nesse percurso, muitas mudanças ocorreram quanto à valorização do professor, o lugar da ciência, o papel da escola e o contexto escolar. Alocar-me entre minhas expectativas, a visão cor-de-rosa que a universidade imprimira em mim acerca da prática pedagógica e a realidade do chão da escola foi realmente dolorido.

Vivenciei diferentes cargos: professora, coordenadora, formadora e supervisora em bibliotecas escolares até que decidi ser diretora. Sempre buscando o ideal. Para assumir o cargo de diretora, mudei a vida de toda a família (pois eu morava na região do ABC e mudei-me para a região metropolitana de Campinas). Meu marido apesar de ter me incentivado, ficou em luto por muito tempo devido à mudança. Enfrentei muitos percalços neste processo, desde o proprietário da casa que eu alugara desistir do aluguel um dia antes do meu início no novo cargo, não encontrar perua escolar para levar meus filhos à escola, ter que refazer a documentação para ingresso inúmeras vezes.

Mas eu acreditava que tinha que ser resiliente, que eu era importante para a Educação e que poderia fazer a diferença! Até que na primeira remoção eu fui enviada de duas escolas que eu dirigia, para três escolas em bairros bem periféricos, com várias e delicadas questões sociais. Preciso fazer um destaque: eu escolhi as três escolas porque havia trio de gestão completo, nas outras que visitei como potenciais escolhas, não tinha e em todas não havia secretário de escola.

E isso era muito comum na rede onde eu atuei. Eram três APMS, três conselhos de escola, três escolas para fazer plano de trabalho e acompanhar. Se outros conseguiam, eu não consegui. Não dava para garantir a qualidade merecida pelas

crianças. E inicialmente fiquei muito, muito frustrada e sobrecarregada devido a essas condições contextuais. A ideia que eu tinha de resiliência ruiu. Entendi que às vezes, por mais que a gente se esforce, há obstáculos que não damos conta de ultrapassar mesmo.

As demandas eram excessivas, meu sonho virara pesadelo. Sabe, uma coisa é a ideia da coisa e outra coisa é a coisa em si? Apaguei na rodovia Anhanguera (demorava cerca de 1h e meia para ir e uma hora e meia para voltar do serviço) e acordei a um dedo de bater num caminhão, sem entender onde eu estava. Totalmente estressada, descompensada.

Cheguei em casa, conversei com o meu marido, chorei muito, pois estava grata pela vida, por não ter batido no caminhão e com raiva das minhas escolhas. Vociferei contra a Educação, contra as condições de trabalho, estava exausta.... Será que em outras profissões as pessoas precisam lutar tanto? Decidi pedir exoneração no vácuo, sem pensar em transição de carreira, em nada, só preocupada em sobreviver e em não adoecer mentalmente.

Nosso poder aquisitivo declinou. Precisei trocar meus filhos de escola, enxugar as despesas ao máximo e repensar meus limites. Acabou virando um ano sabático com orçamento restritíssimo.

Voltei a atuar aos poucos. Comecei corrigindo redações num cursinho pré-vestibular, depois fui dar aula de Língua Portuguesa no Ensino Médio num colégio particular na cidade onde moro, comecei a fazer “freelas” em uma editora como conteudista. Essa editora é vinculada a um cursinho preparatório para ingresso em carreiras pedagógicas e minha função é fazer resumos dos livros indicados pelas bancas e questões para compor as apostilas e simulados. Atuo nela até hoje, de acordo com a demanda de concursos.

Nesse meio tempo, algumas mães do condomínio onde moro pediram para eu auxiliar seus filhos em questões escolares. Com eles eu convivi antes, durante e depois da pandemia. E vi mudanças tão significativas em suas produções e em seus comportamentos, que, após uma mensagem de agradecimento de uma mãe, decidi fazer Psicopedagogia Clínica e voltar à pedagogia artesanal, singular, que tanto me motivara anteriormente e tão esquecida pelas instituições educacionais.

Iniciei então um processo de autoconhecimento para entender o que me mantinha ligada à Educação mesmo após tantas frustrações. Após conversar com

várias pessoas que já tinham convivido comigo profissionalmente, refletir muito, entendi que minha arte é a Didática, meus instrumentos são a escrita, a sensibilidade, o humor e a escuta. Gosto de criar estratégias de acordo com o que quem quer aprender precisa, independentemente de ter dificuldade ou não, a partir do que já sabem. Gosto da alegria, do descobrir junto, do sonhar junto.

Resolvi fazer um processo cuidadoso de transição para atuar como psicopedagoga clínica e como professora universitária, ressignificando minha carreira docente. Como eu poderia sonhar junto se não alimentasse meus próprios sonhos? Retomei minha intensa e adiada vontade de fazer carreira acadêmica e prestei um concurso para lecionar temporariamente meio período. Consegui passar no mestrado e no concurso! Nada como um dia após o outro!

Quero cultivar a esperança, nos outros e em mim mesma. Quero pulsar e não trabalhar para pagar meu caixão ou para esperar a aposentadoria.

Precisei recolher cacos, reorganizá-los, fazer as pazes com as minhas escolhas, acolhendo as minhas imperfeições e as dos outros, respeitando os desvios. E as fissuras? Espelham meu percurso, delineiam um novo processo fruto da maturidade.

Desse “recolher-me” e do contato com os adolescentes, emergiu o propósito procurado: participar de restaurações... principalmente de meninos e meninas deslocados e marcados pelo sistema escolar.

Imagino-me juntando os pedacinhos da autoestima quebrada, da voz silenciada, da capacidade escanteada. E quando esses pedacinhos já unidos dão vida a uma nova forma de posicionar-se, revela-se a arte única. Pulso em fazer os adolescentes enxergarem-se de outra maneira, diferente da que o fracasso escolar lhes imprimiu, como se fossem os únicos responsáveis por ele. Eu também não sou a única responsável por minha desistência da direção...

Do meu processo e da minha paixão pelo restauro da autoestima de quem tem dificuldade em aprender, surge metaforicamente o título deste meu memorial.

No Japão, Kintsugi (*kin* = ouro | *tsugi* = emenda) é uma técnica de restauro que emenda cerâmicas e porcelanas com laca ou cola misturadas com pó de ouro, prata ou platina.

Segundo a Japan House de São Paulo¹, a técnica *Kintsugi* também possui caráter filosófico por valorizar as imperfeições e aceitar o desgaste das coisas com o passar do tempo. Ao invés de esconder as cicatrizes da peça, elas são valorizadas e expostas, revelando uma nova beleza e tornando a peça única.

Como em nossa vida o processo de restauro é contínuo, para além dos cacos profissionais, apresento a seguir fragmentos que ao serem recolhidos e amalgamados destacaram valores e intencionalidades que me conduziram a proposição deste projeto de pesquisa.

Letramentos

Durante o pouco tempo que morei com a minha mãe, recordo-me dela lendo para mim um livro chamado “Histórias de índios”, da Editora do Brasil. Toda noite eu entrava naquela floresta para espiar os personagens e observar como eles podiam viver de uma forma tão diferente da minha. Tinha medo, mas estava em companhia segura. Juntas conversávamos e criávamos outras aventuras a partir daquelas que eram lidas.

Na minha casa havia uma estante com vários livros. Alguns deles eram sobre o Universo e sobre Geografia, assuntos preferidos da minha mãe. Ela já os tinha lido e os guardava para eu poder lê-los também. Quando ela falava sobre os conteúdos daqueles livros, era com tanto amor, que eu ficava maravilhada e curiosa para poder ter acesso a eles também.

Sempre me vi rodeada por livros. Quando criança, uma prima querida da minha mãe, dona de uma livraria, dava-me muitas histórias infantis. A esposa do meu pai, professora de Língua Portuguesa, tinha uma estante recheada, onde conheci as obras completas de Monteiro Lobato, além de vários títulos do Círculo do livro². No Ensino Fundamental II, eu e meus amigos frequentávamos semanalmente a biblioteca capenguinha da minha cidade (São Pedro) onde tinham duas coleções de livros que nos desafiávamos a ler por inteiro: uma que eu não lembro o nome, mas tinha Moby

¹ JAPAN HOUSE. Kintsugi: Aceitar e valorizar as imperfeições. 23 set. 2020. Disponível em: <https://www.japanhousesp.com.br/artigo/kintsugi/>. Acesso em 24 ago. 2024.

² Círculo do livro era uma proposta de clube do livro por assinatura. Os livros chegavam nas casas quinzenalmente via correio, após o sócio escolher um título dentre os propostos numa revista de divulgação da Editora. Durou de 1973 ao final da década de 90.

Dick, Pollyanna, As aventuras de Tom Sawyer, Frankenstein... outra, era a série Vagalume da Editora Ática. Cada um de nós lia um livro da coleção e no nosso “clubinho” falávamos sobre o tema do livro, se tínhamos ou não gostado dele e se sim, contávamos “com emoção”, a parte preferida. Livro era brinquedo. Era motivo de encontro, de fazer graça e de interagir.

Na escola particular onde fiz Magistério como bolsista, havia uma biblioteca grande, enigmática, porque ninguém podia entrar, mesmo tendo uma funcionária. Livro era preciosidade, bibelô. E eu não me conformava com aquilo, minha alma pulsava para entrar naquele lugar. Uma vez, a diretora da escola me pegou lá dentro, eu tinha entrado escondido. Perguntou por que eu estava lá, e eu expliquei que queria muito ler os livros Monteiro Lobato que eu não conhecia. Ela me olhou por cima dos óculos, foi até a sua sala. Eu só ficava pensando na reação da minha avó quando eu chegasse com um papel de suspensão! Se eu perdesse a bolsa! ... Aí, ela voltou e me entregou as chaves da biblioteca. Eu, só eu, poderia entrar quando quisesse! Me refastelei!!!

Lembro-me também de um professor de Psicologia, muito querido, que batia altos papos comigo sobre minhas curiosidades a respeito do funcionamento do cérebro. Ele levou-me vários livros sobre o assunto e sobre dificuldades de aprendizagem. Muitos anos depois, descobri que ele era o diretor que se aposentou para eu ocupar a vaga de diretora escolar na rede de Campinas. “Êta mundo velho, quadrado, sem porteira!!!”

Não é à toa que acabei fazendo Letras (e se pudesse, faria novamente) e tinha que ser na USP, porque eu idealizava a instituição como a “Pasárgada” do Manuel Bandeira e acreditava que deveria ter a maior biblioteca-parque-de-diversões a que eu poderia ter acesso. Destaco, sobretudo, que, ou eu estudava em universidade pública, ou não estudaria. Não existiam tantas universidades e políticas de acesso como hoje em dia.

Até hoje tenho o hábito de procurar nos livros inspirações que me movam, principalmente em biografias em livros de Psicologia, porque gosto de “Histórias de Gentes”, outras perspectivas, entender como pensam... Costumo passear por entre as estantes e esperar que algum livro “ofereça-se” para ser lido por mim, acreditando que vou dialogar com o autor de alguma forma.

Quando eu já estava trabalhando como professora na rede municipal de um município do grande ABC, tive o privilégio de trabalhar como Professora de Apoio à Biblioteca Escolar e depois como Professora Referência de Apoio à Biblioteca Escolar (tipo supervisora e formadora de professores/equipes de gestão), numa proposta inovadora, coordenada pelo Professor Edmir Perrotti, da USP. A proposta era que as bibliotecas fossem interativas, garantindo acesso, acervo, autonomia, pesquisa e fruição de leitura.

Numa das escolas onde atuei nesta função, tinha um menino do terceiro ano do ensino fundamental (ainda nem lia com fluência) que queria levar emprestado um livro sobre a Segunda Guerra Mundial. A professora não deixou, falou que não era para a idade dele. Na hora do intervalo, escondido, ele me perguntou se podia levar para casa o livro que vira na hora da aula. Eu disse que estava muito curiosa para ler aquele livro também, e queria saber se o motivo dele era o mesmo que o meu. “Preciso levar o livro pro meu irmão”; “Ué... pede para ele passar aqui no dia de empréstimo para a comunidade”; “Mas ele não pode”; “Aconteceu algo com ele?”. O menino confidenciou-me que o irmão começara a estudar à noite para poder ajudar a mãe em casa. Estava trabalhando o dia inteiro depois que o pai morrera de câncer e ele queria ajudar o irmão também. Emprestei-lhe três livros!

Entre as inúmeras mediações de leitura que fiz, compreendi o quanto livros, as palavras e o olhar do adulto fazem a diferença para uma criança ter coragem de enfrentar suas próprias questões, contribuindo para a formação da sua identidade. Também, o quanto escutar com empatia porque as crianças escolhiam determinados livros para empréstimo e o que entendiam sobre eles, ampliou meu desejo por outro tipo de leitura: passei a interessar-me por subjetividades.

Em 2018, entrei numa crise profissional identitária muito grande, pois pedi exoneração do cargo de diretora da prefeitura de Campinas. Numa conversa comigo mesma, fui ao Centro Cultural Vergueiro de São Paulo e comecei a pegar títulos pensando: “pegue os 20 livros que mais te chamaram a atenção” para eu tentar identificar algum outro assunto que me movesse. Foi em vão. Peguei vários livros sobre Psicanálise, dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento humano. Entendi que o cargo, junto com as condições de trabalho não conversavam com minha alma, mas a Educação, intrinsecamente, fazia parte de mim. Só ainda não sabia o que fazer dentro dela.

Tormentos (rótulos)

Ingressei no Magistério porque era uma ideia fixa na cabeça da minha avó materna (morei só com ela desde os cinco anos). “Mulheres precisam trabalhar meio período para dar conta da casa!”; “Você precisa ter uma profissão se eu morrer” ... “É perigoso pegar ônibus para ir para outra cidade” ... Mesmo tendo sido cabeleireira por muitos anos, ela costumava falar para os vizinhos que tinha sido professora. Eu sabia que não era verdade, mas pensava que ela queria se sentir importante. Quando eu estava lá pelo terceiro ano do curso, ela pediu-me para ajudá-la com a escrita, pois tinha muitas dificuldades ortográficas e achava que tinha ficado assim por conta de um tétano na infância. Ajudei-a dentro das minhas limitações. Agora, tenho clareza que ela deveria ter disortografia.

No Ensino Fundamental II, eu tinha um amigo que me acolheu com muita afetividade quando eu mudei para São Pedro (com nove anos, antes morava em Diadema- SP). Ele não se autorizava a participar do “Clubinho da leitura” porque auto adjetivava-se como “burro”. Acontece, que fora estes encontros específicos, ele sempre estava com a gente. Pra tudo. Os pais dele falavam que ele era “fraco da cabeça”, “burrinho”, porque tirava notas baixas na escola e não era tão esperto quanto a irmã. Como após a escola nós ficávamos num programa de período integral da prefeitura, eu via que lá, ele dançava, cozinhava, conversava com todos, fazia a lição de casa tranquilamente e era meu porto seguro.

Quando chegamos no oitavo ano, eu fui a representante de sala que ajudou a organizar a formatura. Uma semana antes do evento, eu soube, pela professora de Matemática, que ele seria reprovado. Isso era inadmissível! Ele ajudara a organizar as contas da formatura! Não era justo ele só saber disso no final do ano, pegara recuperação nos três bimestres, mas atingira a média. Sua única nota vermelha fora no último bimestre! Fizemos uma reunião do “clubinho” sem ele saber, choramos de raiva e decidimos bater na casa da professora para manifestarmos nossa desolação e convencê-la sobre todas as qualidades que ele tinha, inclusive em cálculo mental. Nossa formatura foi tarjada de tristeza (porque sabíamos que ele estaria em casa por conta de apenas uma disciplina) e inconformismo com os pequenos poderes a que os professores podem se agarrar e marcar alunos achando que estão fazendo o bem...

hoje, meu querido amigo é um dos vendedores mais conhecidos da cidade, bate sempre as quotas e é procurado por sua simpatia e honestidade. Vive entre números, mas não aqueles que a professora achava imprescindíveis.

Já coordenadora pedagógica, no meu primeiro ano de experiência, vivenciei a famigerada proposta da “sala integrada” para alunos de inclusão no Ensino Fundamental I. Nela ficavam todas as crianças da escola que tinham dificuldades pedagógicas e que possuíam um laudo. Era o caos. Tinha uma professora apenas e constantemente eu acompanhava suas aulas porque acontecia de tudo lá dentro. Nesse contexto, tinha um menininho “mudo”, o melhor aluno da classe. Fazia todas as tarefas com um capricho impecável, porém, não conseguia iniciar interlocução nem adultos nem crianças. Comecei a ficar intrigada com a postura dele e curiosa para saber sobre seu histórico. Conversei com as professoras anteriores, inclusive com a coordenadora da escola infantil em que ele estudara e para minha surpresa, descobri que ele falava até determinada idade. Estudando seus relatórios e laudo, acabei encontrando seu CID³ ... Para mais uma surpresa, o CID dele não existia. Chamei a avó materna para conversar e soube que ele emudecera após ver o pai matar a mãe a facadas na sua frente. O que esta criança estava fazendo naquela sala?! Que sala era aquela para todas aquelas crianças?! Não parou por aí. Acordei num sábado, chamei meu marido e fui pra escola investigar todos os prontuários das crianças. Todas tinham o mesmo CID fantasma, dado por um neurologista da rede municipal. Acontece que as crianças eram pobres e só tinham acesso àquela rede de saúde. A minha boca virou um megafone, três crianças foram tiradas da sala integrada e o menininho encaminhado para a lista de espera infinita para ter acesso à terapia psicológica. Um ano depois, devido à reestruturação nacional da proposta para alunos com inclusão, aquele cárcere foi extinto.

Ensinamentos

No magistério eu costumava escapar das aulas para fazer o que eu queria. Porém, sempre cumpria com meus compromissos e alguns professores, além de me darem os exercícios corriqueiros de aula, também me davam listas extras. Era a condição de eu poder sair. Edilson era um deles, meu professor de Matemática. Eu

³ CID: Classificação Internacional de doenças.

comparecia às aulas em que ele explicava a matéria e me dava as listas. As outras, ou ia jogar vôlei, ou dançar, ou para a biblioteca. Era um professor que conversava muito com os alunos e comentava sobre o ambiente universitário. Apesar de empático, seu método de ensino era bem tradicional. Entretanto, os alunos participavam ativamente da aula, o que destoava das demais disciplinas. Um dia, eu conversei seriamente com ele, pedindo-lhe ajuda para passar no vestibular da USP. Pedi para me dar aulas de Física e tirar minhas dúvidas de Matemática, esclarecendo, constrangida, que pagaria as aulas quando passasse no vestibular e arranjasse um emprego. Como a rotina dele era intensa, durante um ano, ele me deu aulas gratuitas das 6h30 às 9h da manhã aos sábados, porque no período da tarde tinha pós-graduação em São Paulo. Nem preciso falar que no dia em que saiu o resultado no jornal, entrei cinematograficamente na escola, correndo ao encontro dele para marcar eternamente minha gratidão pelo suporte ao meu sonho. Anos depois, ao finalizar a licenciatura, fiz uma monografia estudando as estratégias que ele utilizava para conectar-se aos alunos, fazendo entrevistas com vários estudantes da escola onde ele estava lecionando, com ele e com a equipe gestora da escola.

Também pedi o mesmo auxílio à minha professora de Filosofia, psicóloga, que era extremamente fluente em inglês. Ela perguntou-me quanto eu podia pagar por aula e eu disse que cerca de dez reais nos valores de hoje... Combinamos que eu pagaria essa quantia para valorizar o trabalho dela e o meu esforço, já que teria que fazer algum “bico” para conseguir pagá-la. Virei a Emília do Monteiro Lobato que saía de uma grande caixa cantando “De uma caixa de costura, pano, linha e agulha, nasceu, uma menina valente, Emília... A boneca gente...” em aniversários infantis. Além de aprender a valorizar o trabalho dela e o meu, aprendi inglês através de músicas e sobretudo, que se eu não fosse à luta, ninguém iria por mim. Anos depois, essa professora foi minha querida madrinha de casamento.

Desde que saí da graduação, tinha o intenso desejo de fazer carreira acadêmica, mas por incrível que pareça, mesmo estudando na USP, eu não tinha repertório cultural para saber como. Parecia algo extremamente difícil. Mesmo assim, pedi ajuda a vários professores da graduação para me ensinarem a fazer um projeto de pesquisa. Eu rascunhava alguns, muito fraquinhos e lhes mostrava. Todos me falaram que não “era daquele jeito”. Mas eu, cria da casa, não sabia que raio de jeito era. Uma professora indicou os livros do Severino e do Umberto Eco para eu ler.

Acontece, que por mais autodidata que eu seja, a linguagem acadêmica era um desafio para mim e as emoções, o intenso desejo, turvavam minha compreensão. Assim, acabei acreditando que eu não sabia redigir projetos de pesquisa.

Até que, muitos anos depois, Sandra, minha orientadora pedagógica, parceira durante muitos anos enquanto fui coordenadora, doutoranda na USP, incentivadora potente de minhas invenções, compartilhou comigo o projeto de pesquisa dela. Aí eu vi que não era tão difícil quanto eu pensava. Passei então a rascunhar vários projetos, porém, trabalhando na gestão de escola, 40h e com filhos pequenos, não tinha horário disponível para aperfeiçoá-los. A vontade de seguir carreira acadêmica foi sendo protelada para criar a prole e pagar boletos.

Após tomar coragem para sair da gestão, fiz Psicopedagogia e procurei um emprego de meio período para poder fazer mestrado. Era um segredinho meu, só meu, que precisava de um empurrãozinho para engrenar.

Como é bacana convivermos com jovens. Mais bacana ainda é conectarmos com eles através da intensidade dos mesmos sentimentos. Em 2022, eu dava carona a uma professora iniciante que fizera mestrado na PUC Campinas, no mesmo programa onde faço hoje. E nós duas éramos duramente rechaçadas na escola onde trabalhávamos, numa cidade da região metropolitana de Campinas, porque não comungávamos com as estratégias coercitivas que a coordenação utilizava para fazer valer um tipo de educação em que o que contava eram índices, tabelas e cumprimento integral de livros do PNLD, sem que os professores tivessem qualquer autonomia para planejar suas aulas.

Um dia, no retorno para casa, choramos, esbravejamos e nos revoltamos após nós duas sermos chamadas “na salinha” num pré-conselho, só com a coordenadora (em momentos diferentes) e ela mudar tanto as notas que atribuímos quanto os relatórios que fizemos, falando sobre as crianças e suas famílias com adjetivos pejorativos, calcada em tabelas e em treinos visando apenas as avaliações de larga escala. A indignação foi tamanha, que fizemos uma aliança para nos ajudarmos a realocar nosso local de fala, porque em algumas culturas escolares, como na que estávamos, professoras que faziam USP, UNICAMP, PUC, UNESP, pela fala da própria diretora em reunião pedagógica, “sabiam estudar para ter diploma, mas não para resolver os problemas da escola e enfrentar a sala de aula, eram apenas subversivas”. Decidimos, naquele momento, fazer os projetos de pesquisa.

E essa moça, Jady, com toda paciência, escutou minhas ideias, minhas inseguranças e ajudou-me a organizá-las, nas poucas caronas que tivemos até eu exonerar do cargo. E eu também deixei minha marca na trajetória dela. Estamos no momento, aqui na PUC, para empoderarmos nossa voz e num futuro não muito distante, empunharmos um discurso que ajude a evitar encontrar na educação, tais exemplos a não se seguir.

Encantamentos

Tive muitas felicidades pedagógicas na minha trajetória. Destacarei três em especial. A primeira, por conta da efervescência da experiência (muita observação, escuta e onde aprendi a intervir com crianças), a segunda, por conta da complexidade da elaboração e dos desdobramentos pedagógicos atingidos pelo diálogo entre duas escolas vizinhas e a terceira, pelo encanto de acessar uma criança em sofrimento por conta de suas dificuldades de aprendizagem e acompanhar seu desenvolvimento.

Primeiramente, durante meu curso de licenciatura em Letras, estagiei por dois anos como bolsista no LABRIMP- USP (Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos da Faculdade de Educação da USP). Lá a cultura infantil era extremamente valorizada e estudada. Tive oportunidade de conversar com vários estudiosos sobre o assunto, acompanhar as visitas monitoradas formativas que várias escolas faziam ao espaço e encontros de orientação à montagem de brinquedotecas; observar muito, qualificar meus registros e olhar sobre o brincar infantil; conhecer um acervo rico de jogos, livros e vídeos (sobre esses três, eu quem fazia a sinopse e indicações sobre possíveis conteúdos de Língua Portuguesa que poderiam ser explorados). Saí do estágio compreendendo a potência da infância e da ludicidade. Precisava fazer Pedagogia.

Esta próxima experiência também poderia ter sido explorada na parte dos rótulos, mas didaticamente escolhi deixá-la por aqui. Numa das escolas de Educação Infantil onde fui coordenadora por dez anos, todas as escolas do entorno, por três anos, desenvolveram um projeto denominado “Joga Comigo”. Os objetivos principais eram cuidar da transição que as crianças faziam entre as escolas e aproximar gestões e corpos docentes numa grande comunidade. Resumidamente, uma vez por semana, turmas da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II

encontravam-se para ensinar jogos umas para as outras, sem a mediação direta dos professores. Um caso marcante foi de uma sala do infantil V que interagiu durante seis meses, com uma sala de oitavo ano (se não me engano). Esta sala era aquela em que nenhum professor queria entrar porque não era respeitado e os alunos não faziam tarefas. Uma professora inscreveu-a no projeto “para ver no que ia dar” ... E para ter um pouco de sossego”. Acontece, que as crianças do infantil eram muito ativas, criativas e acolhedoras. Quando os adolescentes visitavam nossa escola, eles eram os responsáveis por ensinar pega-varetas para o infantil V. Com todas as regras. Mas as crianças queriam ir para o parque, mostrar-lhes tudo de interessante que havia na escola, fantasiá-los, serem carregadas no colo e foi muito legal ver as estratégias que os jovens usavam para convencer as crianças a jogarem e conseguirem ensiná-las. Tinha um adolescente que, durante três anos, nenhum professor tinha escutado sua voz, mas interagindo com as crianças, não teve escapatória e ainda acabou fantasiado de Batman fingindo que voava com o menino mais espoleta da escola! Neste dia eu chorei e senti com muita emoção o poder da Educação. Sempre ao final do projeto, fazíamos avaliações com as crianças e com os adolescentes juntos, em roda. Meus pelos do braço arrepiaram com o que os adolescentes falaram, sobretudo sobre a importância do papel do professor. Ao final do ano, esta sala foi premiada pela escola com um passeio ao cinema por ser a sala mais participativa com os professores, mais empenhada e com as melhores notas!

A terceira e última, aconteceu há pouco tempo, após a pandemia. Acompanhei pedagogicamente um menininho de dez anos por recusar-se a escrever. Ele era amigo do meu filho e percebi que numa situação de jogo com os colegas, esquivava-se sempre que era sua vez de escrever. Conversando com a mãe dele, conheci seu histórico escolar, preocupação dos familiares, comentários da escola e vi seus trabalhos e tarefas extremamente incompletos. Foram muitos os disparadores das dificuldades e muito peculiar escutar as desculpas criativas que ele dava para fugir da demanda de escrever ou qualificar sua escrita. Durante mais ou menos um ano dei-lhe aulas uma vez por semana, mas não abordei apenas questões conceituais. Quando descobri que ele gostava de esportes radicais e combinamos dele escrever para uma escola de paraquedismo com a minha ajuda, encontrei a chavinha... Tempos depois, a mãe dele me mostrou um texto de uma folha completa, com letra caprichada e desenhos, entregue para a escola. Vibramos juntas. Sozinha, chorei.

Não apenas por ele, mas por ter encontrado o propósito que tanto procurara após exonerar da direção: fiz pós-graduação em Psicopedagogia clínica e continuo atendendo crianças com dificuldade de escrita.

Termino, revisitando os pontos que quis destacar: contato inicial com a leitura através da afetividade da minha mãe, o valor que minha família dava ao estudo, contato com professores significativos, ter recebido suporte para superar meus desafios cognitivos e sociais, o percurso e qualidade da formação buscada, a experiência pedagógica na Educação Infantil e sobretudo, convivência com pessoas que foram rotuladas injustamente, além de meu perfil curioso, foram propulsores desta empreitada complexa que me desafiei a encarar: fazer pesquisa em Educação na contemporaneidade.

As experiências narradas estimularam-me a conciliar Letras, Pedagogia e Psicopedagogia para pesquisar sobre “CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL RELATÓRIO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA PARA O APERFEIÇOAMENTO DOCENTE”.

A pesquisa engajou-se a agir preventivamente contra a construção de estereótipos já na tenra infância, evitar classificações e julgamentos provindos da prática pedagógica, como também, a intenciona estudar a questão do letramento docente, visando oferecer suporte aos professores em relação à escrita dos relatórios de aprendizagem na educação infantil, da mesma forma que eu recebi para elaborar o projeto de pesquisa.

Acredito que os gêneros textuais presentes na situação de trabalho docente possam servir como instrumentos para tais finalidades e para a apuração do olhar pedagógico, podendo ocasionar novas maneiras de ver a realidade.

INTRODUÇÃO

O interesse pela realização desta pesquisa em Mestrado, que procurou responder como se dá o processo de apropriação do gênero relatório de Educação Infantil por graduandas em Pedagogia e quais os impactos desse processo na qualificação de seus discursos e práticas, é um desejo de continuar uma pesquisa já realizada em Uniara - Universidade de Araraquara, durante um curso de especialização na área de Linguística e Língua Portuguesa. Esta pesquisa inicial teve origem em minha experiência como gestora de escola pública, tendo sido durante dez anos coordenadora de Educação Infantil no município de São Bernardo do Campo.

Nesse período, percebi o impacto das palavras proferidas pelos docentes na construção da identidade das crianças, porque o que era dito ganhava dimensões complicadas de acordo com a interpretação da família e as concepções pedagógicas de quem falou, resultando, por vezes, em castigos absurdos, encaminhamentos desnecessários para profissionais clínicos, mudanças negativas no comportamento das crianças, cristalização de estereótipos, entre outras ações que colaboraram para a disseminação desenfreada de equívocos que poderiam marcar para sempre a história de crianças.

Considerando que a escrita espelha subjetividades e a educação colabora para a construção delas, enfatiza-se a importância de que futuros docentes se reconheçam como agentes importantes na construção da identidade das crianças e entendam a necessidade de aprimorar seus discursos, em especial os que ficam registrados em seus relatórios.

Quando esse estudo engaja-se em vislumbrar caminhos, para agir preventivamente contra a construção de estereótipos já na tenra infância, comunga com o que diz Chartier (2009) sobre a história das representações: conduzir a história da cultura escrita, dando-lhe como pedra fundamental a história das representações, é, pois, vincular o poder dos escritos aos das imagens que permitem lê-los, escutá-los ou vê-los, com as categorias mentais, socialmente diferenciadas, que são as matrizes das classificações e dos julgamentos; e com o que diz Vasconcellos (2003) sobre a necessidade da busca efetiva de mudança na avaliação, pois ela pode

rotular, estigmatizar, apontar o problema no outro, mas ser cega em relação a si mesmo.

Esteban, Louzada e Fernandes (2021), num estudo recente, mapearam na Plataforma Scielo e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES a incidência de trabalhos sobre Avaliação na Educação Infantil e apontam a escassez de pesquisas sobre o assunto, destacando a importância dos professores educarem-se para a docência infantil. Para tal, indicam dois movimentos necessários sobre prática avaliativa: a compreensão dos processos das crianças pautados nos registros docentes para a recuperação do vivido e o entendimento de que aquilo que se diz sobre a criança e sobre o trabalho pedagógico oferece informações indispensáveis ao planejamento, devendo ser apropriado pelos docentes para problematizarem a própria prática.

Ademais, caracterizar o gênero relatório de aprendizagem na Educação Infantil como objeto de pesquisa tem relevância interdisciplinar: Para a Linguística, quando pensamos na relação entre linguagem e trabalho e quando nos propomos a analisar as produções textuais docentes com condições e finalidades específicas de produção. Para a Didática e para Psicologia, quando acreditamos poder contribuir para o aprimoramento das produções textuais docentes em ambiente de trabalho e, conseqüentemente, para a prática pedagógica condizente ao desenvolvimento infantil e também para o desenvolvimento dos participantes. E, finalmente, para a Sociologia da Educação, quando nos preocupamos com a abrangência e os desdobramentos dos discursos docentes na sociedade contemporânea.

Machado e Lousada (2013) também apontam a importância da interação maior entre pesquisadores de disciplinas que compartilhem as mesmas concepções teóricas para ultrapassarem-se entraves científicos em relação aos estudos ainda minoritários e pouco divulgados sobre “propostas de formação de professores que sejam condizentes com uma visão mais humana e mais compromissada com o real desenvolvimento profissional (e pessoal) dos professores”.

Acrescentem-se às justificativas já apresentadas para a abordagem do tema:

a) A importância de discutir-se o estigma sobre professor não ser letrado e apresentar defasagem formativa em relação à produção textual. De acordo com a perspectiva proposta por Kleiman (2005), ao apenas julgar-se a produção escrita docente sem a necessária reflexão sobre suas origens e os investimentos

demandados para que a mesma possa ser qualificada, está ocorrendo preconceito. A autora aborda a diferença entre letramento acadêmico, literário e em situação de trabalho para questionar se a intencionalidade discursiva dos mais favorecidos ao igualar os três significados de letramento num único termo, não estaria contribuindo ainda mais para a desvalorização do professor e para seu emudecimento em diferentes esferas, já que, letramento em situação de trabalho requereria outras habilidades, referências e mediações para que os professores pudessem se desenvolver nesse contexto.

b) Porque, escrevendo, os docentes têm a possibilidade de refletir sobre a própria prática. Considerando que os gêneros não possuem nenhum caráter normativo fixo por estarem em constante mutação de acordo com a mutabilidade das esferas de atuação e com os avanços da sociedade como um todo, as docentes elegem assuntos pedagógicos que são prioridades para elas de acordo com o contexto onde atuam, podendo as escolhas e hierarquias temáticas presentes em seus textos, variarem de acordo com os grupos e com a singularidade de cada professora. Segundo Fiorin (2016), “novos modos de ver e conceptualizar a realidade implicam o aparecimento de novos gêneros e alteração dos já existentes. Ao mesmo tempo, novos gêneros ocasionam novas maneiras de ver a realidade”.

c) Devido à abrangência do desdobramento das escritas dos docentes (as informações apresentadas nos relatórios subsidiam práticas de ensino do ano subsequente, leituras que profissionais de atendimentos clínicos especializados fazem sobre as crianças em contexto escolar para a composição de diagnósticos, produzem nas famílias olhares delicados sobre sucessos e fracassos dos alunos), é importante refletir-se sobre o papel social que os docentes exercem através de sua prática discursiva na sociedade;

d) A proposta para o ensino dentro da perspectiva dos gêneros textuais tem, como desdobramento, o desenvolvimento de estratégias que o docente pode estender a outros gêneros da esfera educacional quando necessários na sua atuação.

O presente estudo está estruturado em quatro capítulos.

Iniciamos o primeiro capítulo, trazendo diferentes abordagens sobre a relação entre letramento e aperfeiçoamento docente, destacando, sobretudo: os gêneros textuais que permeiam a prática docente como potentes instrumentos para a formação

de professores e a necessidade de que os mediadores das formações conheçam as especificidades do trabalho com gêneros para poderem, efetivamente, intervir de maneira assertiva e respeitosa com professores.

No segundo capítulo, apresentamos a revisão de literatura. Nela estudamos como os relatórios de desenvolvimento e aprendizagem e as condições para sua produção são tratados na plataforma de periódicos da CAPES (sem delimitação temporal). Para construir a problematização, partimos da localização dos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem nos documentos oficiais que norteiam a avaliação na Educação Infantil brasileira e pautamo-nos nos conceitos de letramento docente, gêneros textuais como instrumentos formativos e avaliação formativa na Educação Infantil. A fim de discutirmos possíveis explicações para o surgimento das dificuldades encontradas pelos professores para redigir os relatórios de desenvolvimento e aprendizagem, discorremos sobre três eixos de análise: diversidade de nomenclaturas, finalidades do instrumento e condições para sua produção, finalizando o capítulo apresentando possíveis caminhos para a qualificação da escrita deste instrumento avaliativo.

No terceiro capítulo, situamos o leitor a respeito de todo contexto da pesquisa, trazendo o perfil do campo e das participantes, a descrição dos encontros formativos disparados para a produção do material empírico e o compartilhamento dos percalços enfrentados para a realização do estudo.

Finalmente, no quarto capítulo, apresentamos análise do material empírico, construída a partir de dois eixos intrinsecamente ligados: (i) Evolução de cada participante quanto à apropriação do gênero relatório de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil e (ii) Desenvolvimento de cada participante quanto à apropriação de saberes pedagógicos referentes à prática docente em Educação Infantil, além das considerações finais.

CAPÍTULO 1: A RELAÇÃO ENTRE LETRAMENTO E APERFEIÇOAMENTO DOCENTE

Alguns autores já abordaram a relação entre letramento e aperfeiçoamento docente, como:

a) Leurquin (2013) e Matencio (2013), enfocando a necessidade do letramento acadêmico para o desenvolvimento profissional de língua materna de professores iniciantes;

b) Bulea (2010) ao construir tópicos de análise discursiva, sob a luz do interacionismo sócio discursivo de Bronckart (2009), para categorizar regularidades do agir nos discursos profissionais e poder, dessa forma, investigar mais sobre o desenvolvimento humano em situações de trabalho a partir da prática textual;

c) Kleiman (2005) ao discutir a importância da distinção entre letramento acadêmico, literário e em situação de trabalho para não se cair no equívoco de estigmatizar a escrita de professores em atuação considerando as especificidades desse contexto para o desenvolvimento tanto da escrita quanto da profissionalidade docente;

d) Machado e Lousada (2010a e 2010b) abordaram especificamente o mesmo assunto deste projeto: gêneros textuais em situação de trabalho como estratégia desenvolvente para a prática docente; porém, focaram na importância de o trabalho pedagógico ser instrumentalizado a partir de artefatos disponibilizados pelo meio social do professor. A proposta desta pesquisa é praticar o conteúdo proposto por elas, de forma a construir e analisar um processo de apropriação do gênero relatório de Educação Infantil pelas professoras e os impactos desse processo na qualificação de seus discursos e práticas.

Conforme reforça Machado e Lousada (2010a), um caminho fecundo para a formação de professores é tratar da importância da apropriação de diferentes gêneros textuais pelos mesmos e a estratégia formativa que melhor dialoga com essa proposta é a proposição de sequências didáticas para o trabalho com gêneros, pois pode ser aplicada ao desenvolvimento epistemológico e praxiológico do professor e de seu “métier”:

A construção do sujeito e de suas funções psíquicas se faz por meio das ações recíprocas entre os membros de um grupo e pela apropriação de objetos sociais criados pela cultura. Assim, o uso de um novo instrumento provocaria transformações tanto no ambiente físico e social, em que se desenvolve uma atividade instrumentada, quanto nos outros que interagem com o sujeito e também sobre o próprio sujeito, aumentando seus conhecimentos sobre o mundo físico e social e desenvolvendo capacidades para agir sobre o outro e para a regulação de seu próprio comportamento (Machado, 2010, p. 163).

Também é importante destacar que Vasconcellos (2003), no campo da Pedagogia, trata do potencial transformador da avaliação. Mesmo sem abordar especificamente o letramento docente, apresenta a necessidade de refletir-se sobre os pressupostos subjacentes à prática avaliativa e sobre a gestão de processos avaliativos, destacando a importância de pensar-se sobre quais os referenciais (ainda que inconscientes) o professor aciona no ato de avaliar, contribuindo assim, para a qualificação de um olhar analítico e para a realização da avaliação diagnóstica acerca da *práxis* docente sobre avaliação. Ou seja, o ponto de partida para a apreensão de elementos do processo formativo que será abordado.

Então, para que este tipo de proposta e formação tenha êxito, destaca-se a importância do papel do mediador-pesquisador e seus saberes em relação ao trabalho com gêneros textuais em situações de trabalho docente. Inicialmente, é importante que ele conheça os conceitos que respaldam tal proposta: dialogismo textual, plasticidade dos gêneros e estilo, propostos por Bakhtin (1997) e operações da produção textual, propostas por Dolz (2010). Depois, há que se discutir sobre qual seria a metodologia mais eficaz para esse tipo de trabalho formativo, cuja proposta baseia-se em Dolz (2010) sobre implementação de sequências didáticas, Kleiman (2001) sobre letramento docente em situação de trabalho tendo como pano de fundo as ideias sociointeracionistas de Bronckart (2009) sobre o papel da linguagem para o desenvolvimento humano e sobre o agir, que é uma forma de trabalho e só pode ser apreendido a partir das representações dele construídas em textos.

Tanto Dolz, Gagnon e Decândio (2010), quanto Bakhtin (1997) focam seus estudos em Linguística Aplicada. Contudo, esta pesquisa tem um foco educacional engajado no campo da Didática para a formação docente. A relação entre as diferentes áreas do conhecimento se dá através do viés transdisciplinar proposto por Kleiman (2001), sob a ótica da teoria Histórico-cultural vigotskiana, cuja implicação envolve não apenas a utilização e o empréstimo de perspectivas teórico-

metodológicos de outras disciplinas, mas também e mais importante, a transformação destas últimas no processo.

Machado e Lousada (2013) também apontam a importância da interação maior entre pesquisadores de disciplinas que compartilhem as mesmas concepções teóricas, sugerindo que propostas de formação de professores que sejam condizentes com uma visão mais humana e mais compromissada com o real desenvolvimento profissional (e pessoal) dos professores.

Partimos da hipótese de que as mediações linguísticas e pedagógicas qualificadas para a discussão dos gêneros em situações de trabalho docente suscitam a apuração do olhar pedagógico de quem escreve e a manutenção ou incremento dos gêneros textuais que permeiam a situação de trabalho.

Dessa forma, este estudo conversa com a problemática apontada por Machado e Lousada (2013):

Nossas pesquisas têm revelado problemáticas que se assemelham, mesmo vindo de diferentes situações de trabalho educacional, e que podem ser listadas, muito resumidamente, como: ausência do professor na elaboração de prescrições para o trabalho educacional; prescrições muito vagas que trazem muitas exigências ao professor mas não explicam efetivamente como realizar seu trabalho; sobrecarga de trabalho e dificuldade, para o professor, de tomar as rédeas de seu trabalho e de seu desenvolvimento profissional; formação de professores baseada nas teorias da didática e da educação, mas que aborda muito pouco as questões mais cotidianas do trabalho, o que cria inúmeros desafios para o jovem professor que inicia sua carreira profissional; pouca importância dada aos contextos de realização do trabalho educacional tanto na formação inicial quanto na formação contínua; entre outras (Machado e Lousada, 2013, p. 43).

Diante do exposto, destaque-se o desejo de evidenciar a necessidade de investir-se no protagonismo docente, implicando a rejeição a formulários prontos ou tabelas aligeiradas onde os docentes apenas cumprem formalidades burocráticas descoladas de situações que enriqueçam sua profissionalidade e intelectualidade.

O objetivo geral é analisar um processo de apropriação do gênero relatório de Educação Infantil e os impactos desse processo no aprimoramento dos discursos e práticas docentes. Os objetivos específicos são: 1) Identificar transformações nos relatórios de aprendizagem produzidos em momentos diferentes por um mesmo grupo de graduandas de Pedagogia, antes e após mediação pedagógica; 2) Construir um modelo de análise para a descrição da estrutura e do funcionamento do gênero de texto relatório de aprendizagem na Educação Infantil.

CAPÍTULO 2: REVISÃO DE LITERATURA SOBRE RELATÓRIOS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para assegurar o que é orientado no artigo 10, inciso IV das DCNEI, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010):

[...] as instituições escolares de Educação Infantil devem garantir documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil.

E na LDB, artigo 31, inciso V (Brasil, 1996): “[...] expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança”, as escolas precisam escolher um instrumento avaliativo que melhor converse com suas realidades, podendo ser relatórios de desenvolvimento e aprendizagem, portfólios ou dossiês.

Estes documentos, além de responderem às orientações oficiais, também servem para qualificar os processos de transição entre turmas e escolas, compartilhando informações sobre o percurso de desenvolvimento dos alunos, estratégias didáticas individualizadas que com eles foram trabalhadas e o investimento pedagógico trilhado pela escola.

Dada a importância da elaboração destes instrumentos avaliativos, escolhemos pesquisar como os relatórios de desenvolvimento e aprendizagem na/da Educação Infantil vêm sendo estudados em artigos que se encontram na Plataforma de periódicos da CAPES.

Partimos de duas questões norteadoras: O que os artigos sobre avaliação da aprendizagem na Educação Infantil falam sobre relatórios de desenvolvimento e aprendizagem e sobre as condições contextuais para sua elaboração?

A revisão de literatura foi desenvolvida em três partes: A primeira apresenta o método utilizado para a construção da revisão de literatura. A segunda, trata da análise dos artigos. Para isso, foram elaborados três eixos: (a) diversidade de nomenclaturas; (b) finalidades do instrumento e (c) condições para sua produção. Finalmente, a terceira parte apresenta as sínteses feitas sobre a temática pesquisada, oferecendo subsídios para estudos posteriores.

2.1. Caminhos para a composição da revisão bibliográfica

A busca por artigos que abordassem relatórios de desenvolvimento e aprendizagem foi realizada através de um levantamento no portal de Periódicos da CAPES sem delimitação de período. Abaixo, são apresentados os procedimentos que permitiram elencar o material empírico deste estudo: palavras-chave utilizadas para busca, procedimentos propriamente ditos e análises realizadas.

Iniciamos a pesquisa com o descritor “Relatórios Educação Infantil” na busca avançada (TÍTULO contém relatórios e qualquer campo contém Educação Infantil) e encontramos 14 artigos, dentre eles, apenas um (que apareceu em duplicidade), enfocava os relatórios como instrumentos avaliativos na Educação Infantil. Os demais, referiram-se a relatos de estágio em formação inicial docente (10), relatórios como fonte de pesquisa (01) e relatos de grupos de trabalho (1), que também apareceu em duplicidade.

Dados os números insuficientes, partimos para o segundo descritor: “Avaliação Educação Infantil” na busca avançada (Assunto contém avaliação - e qualquer campo contém Educação Infantil), encontrando 239 artigos. Desses 239 artigos, a partir da leitura dos títulos e dos resumos, foram mantidos para análise apenas aqueles que abordavam avaliação de aprendizagem, chegando ao total de 48. Desses 48 artigos, após leitura mais detalhada dos resumos ou do documento completo (quando se fez necessário) e após a exclusão de três artigos repetidos, selecionamos aqueles que seriam lidos pormenorizadamente, cujo conteúdo citava relatórios de aprendizagem ou pareceres descritivos, totalizando 18 documentos.

Após a constatação que os relatórios de desenvolvimento e aprendizagem também eram apontados nos documentos como pareceres descritivos e/ou pedagógicos, disparamos uma terceira busca a partir do descritor “Parecer Educação Infantil” (Qualquer campo contém E Qualquer campo contém Educação Infantil), chegando a 67 documentos, dos quais, apenas 2 tratavam dos relatórios enquanto instrumentos de avaliação na Educação Infantil; os demais, concentravam-se em análises de documentos oficiais sobre essa etapa de ensino. Levando em conta as buscas em sua totalidade, e considerando a repetição do artigo da primeira busca na segunda, chegamos ao número de vinte artigos para análise.

Quadro 1. Listagem dos dois tipos de palavras-chave utilizadas na seleção do material avaliado na pesquisa X relevância para o estudo.

PALAVRAS-CHAVE 1	PALAVRAS-CHAVE 2	Artigos trazidos pelo descritor	Artigos pertinentes ao estudo
Relatórios	Educação Infantil	14	1
Avaliação (assunto)	Educação Infantil	239	17
Parecer (assunto)	Educação Infantil	67	2

Fonte: Elaborada pela autora.

Quadro 2. Artigos analisados na revisão de literatura.

	TÍTULO DO ARTIGO	LOCAL DE PUBLICAÇÃO
1	AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A DIALÉTICA REALIDADE-POSSIBILIDADE	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 17, n. esp.1, p. 0920–0937, 2022.
2	AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES (Repetido 1 vez)	Revista Estudos em Avaliação Educacional, v. 29, n. 71, p. 504–527, 2021.
3	AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PEDAGOGIA DA RELAÇÃO E DA ESCUTA: DOCUMENTAR E REFLETIR SOBRE A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA	Revista Zero-a-seis, v. 21, n.39, p. 99-119, 2019.
4	OS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRODUÇÃO DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA EM RISCO	Educar em Revista, v.37, p.1-17,2021,
5	AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES	Revista Estudos em Avaliação Educacional, v. 29, n. 71, p. 504–527, 2021
6	AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ACOMPANHAMENTO E INSTRUMENTOS DE REGISTROS	Revista Êxitus, v.7, n.3, p.374-400, 2017.
7	AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DEBATE NECESSÁRIO	Estudos em Avaliação Educacional, v. 24, n. 55, p. 272–303, 2013.
8	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURSO DE LICENCIATURA	Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, n. 06, p. 282-286, 2017.
9	UMA PROPOSTA PARA A PRODUÇÃO DA AVALIAÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA	Revista Motrivivência, v. 33, n. 64, p. 1-16, 2021.
10	DO REGISTRO À DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: POSSIBILIDADES E NECESSIDADES DOCENTES	Olhar de Professor, v. 24, p. 1–18, 2021.
11	A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DE RELATÓRIOS DE UMA PROFESSORA	Práxis Educativa, v. 11, n. 3, p. 832–849, 2017.

12	AS CRIANÇAS E SEUS TANTOS MODOS DE SER E ESTAR NO MUNDO:DESAFIOS QUE ENVOLVEM A PRODUÇÃO DE REGISTROS DE DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Revista Interinstitucional Artes de Educar, v. 2, n. 1, p. 73-8, 2016.
13	FORMAÇÃO SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Revista Zero-a-seis, v. 12, n. 21, p.1-11,2010.
14	ESTUDOS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Estudos em Avaliação Educacional, v. 20, n. 43, p. 293–304, 2009.
15	AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM BREVE OLHAR NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	Revista Thema, v. 9, n. 2, p.1-14, 2012.
16	ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A AVALIAÇÃO NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO PERÍODO 2000-2012.	Práxis Educativa, v. 9, n. 1, p. 43–67, 2014.
17	AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO E OUTROS PROCESSOS AVALIATIVOS REVELADOS EM UMA PESQUISA.	Revista Zero-a-seis, v. 15 n. 27, p.1-28, 2013.
18	O PORTEFÓLIO COMO ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A SUA PRÁTICA.	Revista Zero-a-seis, v. 16, n.29, p. 33- 53, 2014.
19	PENEIRAS QUE CIRANDAM: PARECERES PEDAGÓGICOS E PRODUÇÃO DAS INFÂNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	EccoS – Revista Científica, n. 60, p.1-19, 2022.
20	REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS EM UMA CRECHE NO MUNICÍPIO DE ALTAMIRA-PA	Revista Zero-a-seis, v. 22, n. 41, 2020.

Fonte: Elaborada pela autora

2.2. Relatórios de desenvolvimento e aprendizagem: arena de lutas?

Considerando os vinte artigos analisados, os estudos sobre avaliação na Educação Infantil têm aumentado gradativamente, principalmente através de discussões acerca da importância da documentação pedagógica, da forma como o processo avaliativo vem sendo conduzido pelos docentes (sobretudo quanto às concepções e instrumentos) e de apontamentos teóricos sobre em quais aspectos o processo avaliativo feito pelos professores poderia ser qualificado.

Após a leitura dos vinte artigos, pudemos constatar:

a) Os relatórios de desenvolvimento e aprendizagem são apontados nos artigos como documentos burocráticos cujo processo de escrita gera grande estresse nos docentes, destoantes das propostas oficiais e das acadêmicas. Isso porque contemplam práticas reprodutivistas ou autoritárias que não priorizam a participação das crianças, dos familiares, não zelam pela processualidade devido à falta de

registros sistemáticos, nem pela autoria docente, nem pela singularidade humana, norteando-se pelo desenvolvimentismo ou pela idealização de crianças, sendo entregues como produto final do trabalho pedagógico aos responsáveis;

b) Emergem inventários descritivos sobre os conteúdos temáticos escolhidos pelas professoras, sobre problemáticas que permeiam suas escritas e sugestões para que os relatórios sejam qualificados, aparecendo como principal indicação formativa, uma retomada de leis e teóricos que subsidiam a prática avaliativa na Educação Infantil, nem sempre articulada com a prática docente em sala de aula;

c) Implicações contextuais que contribuem para a adoção pelos docentes por determinados procedimentos (como planejamento da elaboração dos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem, rotina para a produção de registros em diferentes momentos para alimentar o documento, comparação entre crianças, foco em questões comportamentais) são timidamente apontadas.

Essas questões são preocupantes pois os discursos difundidos pelos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem, destaque-se novamente: como os únicos instrumentos avaliativos usualmente compartilhados com os pais, carregam consigo um teor de autoridade que influencia diretamente a construção da identidade das crianças.

Apenas dois artigos de Uecker e Possa (2021) e Uecker, Possa e Segat (2022) trataram sobre os impactos reais no desenvolvimento da criança disparados pelos conteúdos presentes nos discursos que são construídos para os familiares, e sobre como eles reverberam na sociedade:

Os processos de avaliação que, registrados em pareceres pedagógicos, promovem uma posição do sujeito em relação aos determinados normativos que são inventados pelas práticas discursivas e saberes pedagógicos, ou seja, a invenção de espaços e tempos que a criança vai ocupar na organização da família, da escola e da comunidade, sendo essa posição legitimada pelo discurso produzido pela avaliação (Uecker e Possa, 2021, p. 04).

Entre os vinte artigos analisados, observou-se quanto à natureza dos trabalhos, o predomínio de pesquisas teórico-bibliográficas (15), seguidas de pesquisas documentais (12) e estudos que realizaram pesquisas empíricas (10). Destes dez, seis pesquisas pautaram-se em observação participante, quatro em entrevistas e

também três em pesquisas-intervenção focadas em formação de professores em serviço (nos momentos de reunião de trabalho coletivo). Apenas um dos artigos enfocou formação docente inicial, através de um relato de oficina sobre documentação pedagógica em que os estudantes de pedagogia vivenciaram uma experiência de escrita coletiva de parecer descritivo.

Dessa forma, evidencia-se uma lacuna em relação a estudos sobre a importância do investimento no letramento docente tanto na formação inicial, quanto na formação em serviço, principalmente em relação aos instrumentos avaliativos que saem da escola, neste caso, relatórios de desenvolvimento e aprendizagem. Não adianta apenas a observação e a análise sobre o que os professores não sabem ou sobre o que os teóricos e leis indicam. Para mobilizar mudanças, é crucial entender de onde os professores partem, porque partem e o que enfrentam para poderem ou não construir um processo avaliativo de qualidade.

Enfim, a academia costuma apresentar como o processo avaliativo na Educação Infantil deve ser, alguns estudiosos descrevem e discutem como realmente ele é, mas raríssimos estudam a fundo quais as problemáticas que o levam a ser como é e, a partir delas, apontam possibilidades para o seu aprimoramento.

Daí surge a relevância desta revisão de literatura, que pretende colocar em evidência as reflexões oriundas da análise minuciosa do que artigos acadêmicos presentes na plataforma de periódicos CAPES cujo conteúdo era Avaliação na Educação Infantil tratam sobre os relatórios de desenvolvimento e aprendizagem.

Mediante esses resultados, alguns pontos de análise emergiram após a leitura dos artigos, considerados como possíveis fontes dos desafios para a produção deste instrumento avaliativo e da predominância de sua escolha como instrumento avaliativo para extrapolar os muros da escola. São eles: (a) diversidade de nomenclaturas; (b) finalidades do instrumento e (c) condições para sua produção.

2.3. Pontos de análise

2.3.1. Diversidade de Nomenclaturas

Propositamente, no decorrer desta revisão de literatura, optamos pela nomenclatura “relatório de desenvolvimento e aprendizagem” pela denominação

carregar consigo saberes importantes a serem considerados no processo avaliativo na Educação Infantil: desenvolvimento infantil, compromisso com a aprendizagem das crianças e processualidade. E também porque após a leitura dos artigos, ao retomarmos referenciais teóricos e orientações oficiais, esbarramos na problemática da diversidade de nomenclaturas que pode ser um dos fatores que contribuem para a distorção de significação e funcionalidade que os docentes e instituições escolares atribuem aos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem.

Fizemos uma varredura dos significantes utilizados nos artigos analisados cujo significado é o que denominamos relatório de desenvolvimento e aprendizagem, aquele documento entregue aos familiares ao final de um período letivo cujo conteúdo contempla os avanços e os desafios no desenvolvimento e na aprendizagem, tendo cada criança como própria referência.

Foi possível constatar-se que:

a. O significado relatório de desenvolvimento e aprendizagem, aqueles documentos entregues aos familiares ao final de um período letivo (bimestral trimestral ou semestral de acordo com a escola) têm significantes diferentes (relatório, parecer descritivo, parecer pedagógico, relatório individual, relatórios de atividades propostas, relatórios de avaliação, relatórios de desenvolvimento, parecer);

b. Ocorre a presença de diferentes significados para o mesmo significante “relatório”: (1. Registros narrativos de observação docente sobre as aulas, atividades ou envolvimento das crianças em diferentes propostas, com caráter pontual, produzido como documento de fechamento de período letivo; 2. Instrumento oriundo do resultado da análise de diferentes registros com cunho processual e de complementaridade; 3. Registros descritivos de momentos experienciados pela criança no ambiente escolar sem cunho processual ou de complementaridade; 4. Apontamentos particulares, com caráter confidencial, contendo informações específicas sobre as crianças.

Barbosa e Horn (2008), utilizam os termos pareceres descritivos e relatórios avaliativos como sinônimos para comentarem sobre um instrumento que surge do avanço em relação ao preenchimento das antigas fichas avaliativas onde haviam várias tabelas com colunas para serem preenchidas com siglas, cores ou x, compostas por informações fragmentadas que pouco falavam da vida da criança.

Segundo estas autoras, os relatórios/pareceres passaram a apresentar um caráter mais subjetivista, descritivista e menos comparativista; porém, a falta de rigor, a descrição de elementos subjetivos e o uso de roteiros preestabelecidos, acabaram esvaziando esse instrumento de sentido pois eram elaborados a partir de observações esporádicas e fragmentadas das crianças, fixando-se características identitárias que poderiam ser flexíveis.

Já Hoffman (2012) aponta que as observações feitas pelos docentes resultam em registro e pareceres finais, e o cotidiano do educador parece não contemplar o significado da reflexão permanente sobre o agir das crianças. A autora não utiliza os vocábulos relatórios e pareceres como sinônimos devido às diferentes funcionalidades dos dois: relatórios implicam processualidade, análise e reflexão docente e pareceres são pontuais, instrumentos de registro, que de acordo com seus usos, favorecem a avaliação classificatória.

Em Língua Portuguesa existe um conteúdo primordial para que o falante seja proficiente em seu uso: variantes linguísticas. Uma pessoa precisa adequar sua linguagem às diferentes situações sociais e aos diferentes interlocutores, considerando faixa etária, localização geográfica, finalidades, etc. Funciona como escolher uma roupa adequada para determinada ocasião, não dá para ir de maiô a uma formatura, por exemplo.

Acontece que em relação à escrita dos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem a questão das variantes linguísticas está sendo desconsiderada em relação à finalidade, à adequação contextual. Tem profissional indo de terno para a praia ao sempre utilizar o mesmo tipo de relatório pontual e “desprocessualizado” quando a situação é uma transição escolar ou um compartilhar de informações com familiares que requer um aprofundamento, um apontamento da processualidade.

Se a situação pedir apenas para registrar as atitudes e procedimentos de uma criança ao envolver-se numa atividade proposta ou numa interação específica, aí cabe uma escrita pontual, mais descritiva, que se refere a um determinado momento do tempo, assim como uma fotografia. Não é um documento com as finalidades apontadas no parágrafo anterior. Este tipo de documento poderia compor um outro cujo objetivo seria a processualidade.

Micarello (2010), escreveu acerca dos diferentes tipos de relatórios apontando que existem dois tipos de relatórios de avaliação elaborados pelos professores: os descritivos e os particulares. Os primeiros são:

[...] uma estratégia para conservar os produtos da observação dos docentes e um meio para refinar esse olhar observador, permitindo um conhecimento cada vez mais aprofundado do grupo de crianças. Os relatórios de avaliação devem captar as diferentes dimensões envolvidas nas experiências das crianças no grupo, ou seja, eles devem trazer a integralidade das crianças como seres dotados de sentimentos, afetos, emoções, movimentos e cognição. A referência para elaborá-los deve ser a própria criança. [...] Os relatórios de avaliação devem captar as diferentes dimensões envolvidas nas experiências das crianças no grupo, ou seja, eles devem trazer a integralidade das crianças como seres dotados de sentimentos, afetos, emoções, movimentos e cognição. A referência para elaborá-los deve ser a própria criança, e não critérios previamente estabelecidos aos quais se espera que ela corresponda. [...] os relatórios de avaliação não avaliam a criança, mas o trabalho pedagógico como um todo, que envolve a criança e o adulto de diferentes maneiras. São relatos que trazem, de forma acolhedora, as experiências de crianças de diferentes idades, evidenciando que não existe uma perspectiva classificatória ou homogeneizadora no ato de avaliar, mas um esforço para compreender como é possível proporcionar, a cada criança, experiências mais ricas, que favoreçam seus avanços e um desenvolvimento pleno de suas possibilidades (Micarello, 2010, p. 10).

E os segundos, são:

[...] registros mais objetivos, que trazem aspectos relativos à saúde da criança, tais como históricos médicos, telefones de contato com as famílias, caderneta de vacinação, hábitos alimentares da criança na instituição, possíveis indícios quanto a problemas de saúde, informações dadas pela família e que possam ter caráter confidencial. Esse é um instrumento de uso exclusivo do professor, ao qual só ele e a família devem ter acesso (Micarello, 2010, p. 10).

Apesar do texto de Micarello (2010) discorrer sobre a existência de dois tipos de relatórios, semanticamente o texto da autora traz três significados para o significativo relatório quando escolhe o termo “relato” como sinônimo de relatório.

Vejamos:

a) Relatório com o sentido sincrônico de relato: Pode ser tomado como um registro produzido num recorte temporal, funcionando como uma foto que compõe um álbum. Apenas a análise de seu conjunto possibilitaria ao professor construir um olhar processual sobre o desenvolvimento da criança e a reflexão sobre sua prática pedagógica;

b) Relatório com sentido diacrônico a partir da compilação e análise de registros: Seria o produto da análise de um conjunto de relatos/registros, espelhando a processualidade do processo de aprendizagem da criança e das estratégias que contribuíram para seu desenvolvimento;

c) Relatórios específicos com objetivos pré-determinados: relatórios confidenciais, de uso exclusivo do professor, elaborados a serviço de uma demanda específica.

Acontece que ao abordar os relatórios com sentido sincrônico, a estudiosa nomeia-os como relatos e o significado da palavra relato também pode ser interpretado sem a ideia de processualidade que era sua intenção. O termo relato também pode ser tomado como uma narração de fato ocorrido num recorte temporal. Sendo assim, a estratégia coesiva de sinonímia pode gerar uma confusão de nomenclatura e conseqüentemente de finalidade, como será exposto adiante.

Alves (2013) aborda a problemática da nomenclatura em seu artigo ao dizer que o uso tão diferenciado de nomes para os instrumentos avaliativos sobre as crianças indicaria um movimento de resistência frente à expressão avaliação, tendo em vista o fato de ela, historicamente, estar associada às concepções e práticas classificatórias e excludentes. Ela ainda evidencia:

Por outro lado, causou - me surpresa o fato de que, nos dados coletados, as participantes da pesquisa e até mesmo os documentos PPP's [sic] também indicarem que os registros individuais e coletivos possam ser considerados como sinônimo de avaliação e, inclusive, substituïrem os instrumentos avaliativos. Embora consiga compreender as relações estreitas entre o registro e a avaliação, reafirmo, aqui, o meu entendimento de que registros sem análise, sejam eles escritos, fïlmicos, fotogrãficos, plãsticos, auditivos, etc., são apenas registros, muito embora revelem escolhas, concepções, etc. Tenho o entendimento que, ao batizã-los, revelamos escolhas e até parte de nossas concepções. Por exemplo, ao escolhermos a nomenclatura parecer descritivo, a tendência é nos posicionamos frente ao desenvolvimento das crianças emitindo juïzos de valor de ordem comportamentalista e comparativa, o que não corresponde a todos os processos vividos por elas no interior das instituições de Educação Infantil. Muitas vezes, lançamos mão de linguagens técnicas e até prescritivas na composição dos referidos instrumentos. Num outro extremo, ao adotarmos a nomenclatura relatos ou relatórios, a tendência, tem sido a de simplesmente relatar os fatos acontecidos com as crianças ou mesmo com determinados grupos de crianças, na tentativa de evitar o julgamento de valores possivelmente equivocados e excludentes sobre as crianças. O problema aqui é a impossibilidade de eliminar completamente os aspectos subjetivos do processo de avaliação em nossos propósitos educacionais. (Alves, 2013, p. 09).

Gatti (2012) ao discutir as abordagens diferentes dos termos Pedagogia e Didática, traz uma reflexão pertinente ao que estamos discutindo neste artigo acerca da problemática da nomenclatura:

Nem tudo se tranquiliza com estas colocações, porém, elas podem balizar posições, pesquisas, e, sobretudo, domínios cognitivos. Seria desejável que a escolha de termos fosse mais consciente por parte dos pesquisadores e mais claramente enunciada em certas análises. Seria desejável, também, que se refletisse mais vezes sobre essas denominações, perguntando se atendem a um estatuto epistemológico, ou a conveniências institucionais ou de nichos profissionais. É quase um imperativo para que o campo da pesquisa em educação se afirme e deixe de ser considerado 'uma Geleia Geral', expressão que ouvimos de profissionais de outros Campos, ao se referirem aos termos poucos precisos, pouco explicitados que os profissionais do campo da educação muitas vezes usam. (Gatti, 2012, p. 18).

A validade dos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem só é inquestionável se eles não funcionarem como um registro recortado de um momento específico do ano. À medida que a escolha dos sinônimos para o significativo relatório não for enunciada com clareza, solidificam-se problemas interpretativos que podem materializar-se na qualidade de conteúdo dos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem.

2.3.2. Finalidades dos relatórios

A questão da nomenclatura implica diretamente outra de mesma importância: as finalidades dos documentos produzidos pelas professoras. As orientações das DCNEI (Brasil, 2010) quanto à avaliação, destacam a importância do acompanhamento do trabalho pedagógico, da avaliação do desenvolvimento das crianças, da continuidade dos processos de aprendizagens considerando as transições (casa/instituição de Educação Infantil, no interior da instituição, creche/pré-escola e pré-escola/Ensino Fundamental) e do conhecimento pelas famílias tanto do trabalho das instituições junto às crianças, quanto dos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil.

Sendo assim, não tem como não vincular o tipo de avaliação formativa às especificidades dessa faixa etária. As expressões “desenvolvimento”, “acompanhamento”, “continuidade dos processos”, “processos de desenvolvimento”

implicam em ideias de percurso, de observações docentes intencionais em diferentes momentos do tempo.

Apesar das orientações das DCNEI (Brasil, 2010), de acordo com as análises dos artigos que abordaram os relatórios de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil, a predominância do tipo de avaliação nos relatórios analisados em pesquisa empírica é de avaliação somativa, por serem estes instrumentos elaborados apenas ao final de um período letivo, carregando consigo um cunho burocrático de entrega de documentos aos pais, assim como ocorre com a entrega dos boletins no Ensino Fundamental.

Além de se reduzir ao registro, frequentemente, esse instrumento de avaliação surge isolado, descontextualizado do cotidiano das crianças e do projeto pedagógico elaborado pelo professor ou pela instituição. Assim, acompanha-se, ao final de semestres letivos, a angústia das pessoas que trabalham com crianças em preencher as fichas de avaliação. Essa tarefa, quando exercida apenas como enfoque burocrático, é aliada à ausência de formação teórica que dá condições de analisar o que acontece com a criança ou, mesmo, à falta de preocupação com a observação sistematizada (Ciasca e Mendes, 2009, p. 303).

Hoffman (1994) aponta que usualmente, as observações feitas pelos docentes resultam em registro e pareceres finais, e o cotidiano do educador parece não contemplar o significado da reflexão permanente sobre o agir das crianças.

Miléo, Freitas e Oliveira (2020) destacam a confusão entre a pontualidade e a processualidade dos documentos avaliativos em Educação Infantil:

É comum reduzirmos os registros de avaliação àquele relatório descritivo de cada criança. Relatório esse que, inclusive, cria uma aura de ansiedade nos professores a cada período que precisa ser elaborado (provavelmente resquícios ainda presentes em nossas unidades de educação infantil, daquela prática de avaliação que mais se assemelha a prestação de contas para os pais e controle dos professores. (Miléo, Freitas e Oliveira, 2020, p. 164).

Esse viés avaliativo somativo, de final de período letivo, distorce o que é proposto pelos documentos oficiais que subsidiam a Avaliação na Educação Infantil pois rompe com a processualidade, e pode ser facilmente confundido com a construção de relatórios de momentos recortados no tempo, pautados em observações pontuais que deveriam subsidiar a escrita dos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem e não se configurarem como os próprios.

Acrescentemos o olhar de Carreiro (2016) sobre a questão da escrita dos relatórios ser linear e não apresentar ou trabalhar com a presença de contradições:

Constatamos, deste modo, que as narrativas recorrentemente usadas nas avaliações da Educação Infantil procuram enquadrar os modos de ser da criança, como isto ou aquilo. Logo, o fato de compreendê-la como sendo de um modo, exclui a possibilidade de que ela seja, simultaneamente, de outro. Neste encaminhamento, quase nunca se trabalha nos relatórios com uma escrita em tensão, onde a criança seja, concomitantemente: isto e aquilo; um pouco mais e às vezes, a afirmação e/ou a negação de tudo aquilo que ela parece ser (Carreiro, 2016, p. 79).

O relatório de desenvolvimento e aprendizagem não pode ser o único instrumento de documentação pedagógica.

Davoli (2017) conceitua documentação pedagógica de acordo com a perspectiva italiana de Reggio Emílio:

A documentação é tanto argumentação como narração e explicação de processos, situações e experiências. Observar, argumentar e interpretar têm nos ajudado a repensar a Didática compartilhada e da qual participam os adultos e crianças ao mesmo tempo. Porque a documentação, independentemente do meio utilizado, acontece durante o processo e não no fim da experiência. Esse processo de deixar e recolher rastros reúne, em primeiro lugar, os adultos, mas também os pequenos. Obviamente, de formas diferentes, mas todas elas com rastros e instrumentos que nos ajudam a percorrer de novo a experiência vivida. Não são apenas memória de algo que já aconteceu, são também processos que nos permitem compreender como fizemos o que fizemos (Davoli, 2017, p. 28).

É necessário construir-se outros instrumentos de registro (manuscritos, fotografias, vídeos, áudios, produções das crianças, murais, blogs, entre outros) que devem ser retomados analiticamente pelo professor para compor os relatórios de desenvolvimento e aprendizagem.

Ademais, o que justificaria a preferência da secretaria de educação e instituições escolares pelos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem e não por outros instrumentos avaliativos como os portfólios ou dossiês?

Acreditamos que a busca por referências quanto ao gênero textual influencia diretamente na escolha de documentos para garantir as orientações das DCNEI. Devido ao fato de os relatórios fazerem parte de outras esferas (discurso clínico jurídico, acadêmico) modelos que circulam na escola são importados, assim como modelos escolares historicamente tradicionais de avaliação no ensino fundamental (como os boletins e as fichas de avaliação). Contudo, enquanto os relatórios de

desenvolvimento e aprendizagem continuarem sendo pouco estudados enquanto gênero textual da prática docente, dificilmente dialogarão com a identidade própria da Educação Infantil.

Além do exposto até este ponto, fatores contextuais que permeiam a prática docente implicam diretamente na qualidade de escrita dos relatórios.

2.3.3. Condições de produção dos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem

De acordo com a perspectiva adotada por Carreiro (2016) é necessário invocar-se as múltiplas formas possíveis, inclusive as contraditórias experimentadas pelas crianças, como caminhos de interação, de reconhecimento e de reinvenções de suas condições de existência em diferentes contextos.

Neste artigo, propomos que a mesma perspectiva seja adotada ao estudar-se o instrumento avaliativo relatórios de desenvolvimento e aprendizagem, não de uma forma pontual como vem sendo feito, mas desentranhando causas contextuais e relacionais da configuração de seu processo de escrita. Só então será possível pensar-se estratégias para a qualificação do processo de avaliação sem deixar o holofote apenas nos não saberes docentes ou na descrição do que eles vêm fazendo. Pretendemos alumbrar também o que não depende dos professores para a qualificação da escrita dos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem.

Silveira et al. (2021) destacam a importância de discutir-se como os processos avaliativos feitos por profissionais de Educação Física que atuam na Educação Infantil podem ser desencadeados. Segundo os autores, seria possível entender-se as imprecisões pedagógicas neles presentes, em especial na escrita dos relatórios, tais como: ausência de elementos mínimos comuns nos relatórios, docência compartilhada, número de alunos por docente, imposições de outros profissionais da Educação e a não produção da documentação pedagógica por parte desses professores. Eles também destacam que a não delimitação do que deve ser apresentado no documento e a falta de planejamento coletivo sobre ele dão margem para modelos diversos de relatórios e diferentes modos de avaliar, às vezes, dentro de uma mesma unidade educativa.

Baptista, Silva e Silva (2022), apontaram possíveis fontes para as limitações e para os desestímulos que envolvem a realização das atividades pelas docentes em relação ao conhecimento de conceitos específicos sobre a avaliação: formações inicial e continuada fragilizadas, conclusão da graduação há muitos anos, vínculo de trabalho temporário, sobrecarga de trabalho, baixa remuneração, cotidiano que dificulta que as professoras mantenham uma prática de estudos e pesquisas.

Moreira e Tomazetti (2018) apontam como possíveis causas dos desafios para a produção deste instrumento, o desconhecimento pelos professores dos documentos oficiais que deveriam nortear seu trabalho com as crianças e o distanciamento dos docentes dos contextos de pesquisas educacionais ou, quando delas participam, não atuam como protagonistas. Essa condição os leva a adotar modelos e orientações mais frequentes em outras etapas da Educação Básica

Uma possibilidade para equilibrar a tensão entre orientações teóricas e realidades da prática docente, tais como formação inicial e em serviço, quantidade de alunos, tempo para elaboração do documento, interlocução entre pares, entre outros, seria que alguns dos conteúdos temáticos fossem:

- a) **Essenciais:** fixos, produzidos de acordo com o combinado em cada equipe escolar e documentado em PPP, pautados nas orientações oficiais e nas diretrizes de cada sistema de ensino;
- b) **Integrantes:** variáveis, de acordo com as especificidades de cada grupo/classe e crianças;
- c) **Acessórios:** circunstanciais, de acordo com o estilo de cada docente.

Uma coisa é não basear o olhar que pautará a escrita sobre as crianças em critérios previamente estabelecidos sobre níveis idealizados a que as crianças deveriam chegar. Outra coisa é não garantir o estabelecimento de conteúdos temáticos mínimos (essenciais) para que esse olhar tenha um norte, supostamente porque este caminho engessaria os documentos, tornando-os excessivamente homogêneos. Os professores precisam de referências para saber o que observar, como observar e por que observar. Precisa de interlocução para compartilhar o que observa, acompanhamento para expandir seus olhares e estrutura que garanta tempo para a escrita e análise dos seus registros e dos relatórios escritos pelas professoras dos anos anteriores.

Se o contexto não for qualificado, o professor vai escrever o seu melhor de acordo com as referências e empecilhos que tem.

Em síntese, salientamos nesse ponto do capítulo, o quanto a intelectualidade do professor vem sendo estigmatizada a respeito da autoria dos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem. Aspectos como referências prévias dos docentes para a escrita dos relatórios e as condições de produção para elaboração desses instrumentos avaliativos precisam ser estudados mais aprofundadamente. O horizonte de análise precisa ser ampliado e a construção da docência, observada de modo respeitoso.

De acordo com a perspectiva proposta por Kleiman (2005), ao apenas julgar-se a produção escrita docente sem a necessária reflexão sobre as origens de possíveis problemas e os investimentos demandados para que a mesma possa ser qualificada, está ocorrendo preconceito.

Retomamos a diferença entre letramento acadêmico, literário e em situação de trabalho abordada pela autora para questionar, assim como ela, se a intencionalidade discursiva dos mais favorecidos ao igualar os três significados de letramento num único termo não estaria contribuindo ainda mais para a desvalorização do professor e para seu emudecimento em diferentes esferas. Letramento em situação de trabalho requereria outras habilidades, referências e mediações para que os professores pudessem se desenvolver nesse contexto.

Em geral, os artigos estudados apontaram as dificuldades apresentadas pelos professores para a escrita dos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem ou constataram a estruturação de seu conteúdo, concentrando-se nos não saberes docentes como a fonte dos problemas diagnosticados, desde déficit na formação inicial, equívocos de concepção, resistência, entre outros. Estão fazendo com os professores a mesma coisa que a teoria aponta para não fazermos com os alunos.

Como poderão reagir os professores mediante tantos “carimbos” de incompetência? Como eles poderão desenvolver e revelar autoria se estão cada vez mais descredibilizados pelos próprios colegas que nem sempre estão em sala de aula enfrentando as vicissitudes que enfrentam para redigir os relatórios? Que estratégias são lançadas para que ultrapassem estes não saberes apontados?

Moreira e Tomazetti (2018) exemplificam a importância do investimento em pesquisas que incluam processos formativos:

Consideramos esse como um dos momentos cruciais para o andamento da pesquisa, pois, a partir das situações desencadeadas, o grupo tomou consciência da problemática em questão; um problema que não estava pautado até ser apresentado como o problema de pesquisa da professora e pesquisadora e que só foi efetivamente assumido por todo o grupo em sua complexidade com a ação parceira, intencional e pedagógica da coordenadora e da professora pesquisadora. A partir desse momento, a temática em tela foi assumida pelo conjunto das professoras participantes da pesquisa, passando esta a caracterizar-se como pesquisa da prática das professoras das crianças de 0 a 3 anos da instituição envolvida (Moreira e Tomazetti, 2018, p. 519).

A questão da variação dos significados para a palavra relatório no meio acadêmico, na literatura especializada e nos PPP escolares, assim como a não explicitação de suas finalidades e destinatários no contexto de sua produção, podem contribuir para problemas quanto à qualidade das escritas das docentes. Tais aspectos servem como parâmetros para as professoras tanto em relação à forma, quanto ao conteúdo e processualidade.

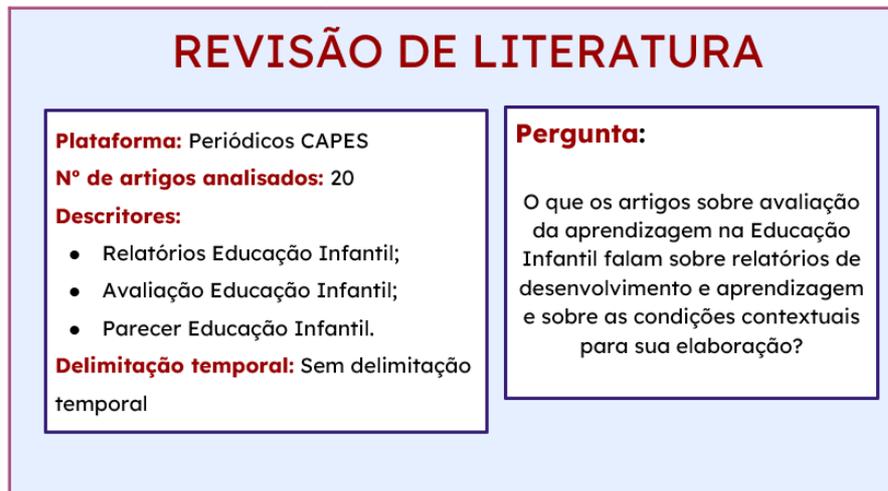
Finalizando, as inadequações apresentadas nas escritas dos professores precisam ser compreendidas também de acordo com o contexto social, geográfico e relacional, com o mesmo olhar humano que é importante que eles tenham ao avaliar as crianças.

Dessa forma, ao propormos nesta pesquisa como objetivo geral analisar um processo de apropriação do gênero relatório de desenvolvimento e aprendizagem de Educação Infantil e os impactos desse processo no aprimoramento dos discursos e práticas docentes e como objetivos específicos: 1. Identificar transformações nos relatórios de aprendizagem produzidos em momentos diferentes por um mesmo grupo de graduandas de Pedagogia, antes e após mediação pedagógica; 2. Construir um modelo de análise para a descrição da estrutura e do funcionamento do gênero de texto relatório de aprendizagem na Educação Infantil.

Buscamos assim, fortalecer o amadurecimento do protagonismo pedagógico das graduandas e promover afirmação da intelectualidade docente, frisando o papel das situações contextuais e da sensibilidade para a efetivação de uma documentação pedagógica potente.

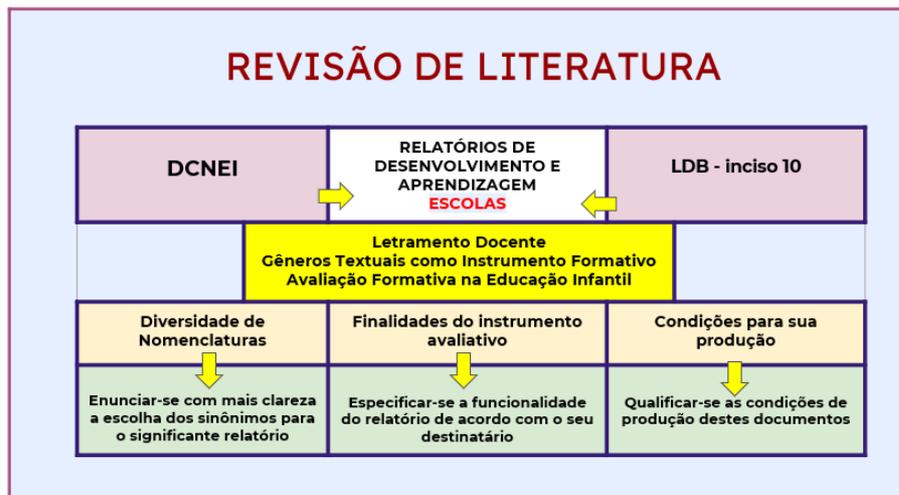
Abaixo apresento uma síntese do que foi abordado neste capítulo de revisão de literatura:

Figura 2. Síntese revisão de literatura parte 1



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 3. Síntese revisão de literatura parte 2



Fonte: Elaborado pela autora.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA PROPOSTA

3.1. Contexto/ Participantes

Antes de iniciarmos o detalhamento do contexto e das participantes, cabe salientar o quão árdua foi a busca pelo campo de pesquisa, apresentando cada caminho percorrido e cada adaptação feita por conta das vicissitudes enfrentadas.

Logo no início de 2023, após combinados feitos com a orientadora, procurei a gestão da escola particular onde trabalhava, apresentei o projeto e ficou tudo acertado para que os encontros fossem iniciados no início do segundo semestre de 2023, a serem realizados mensalmente até o início de 2024 (envolvendo as três unidades que os mantenedores administravam). A documentação já estava aprovada pelo comitê de ética, quando, ao procurar novamente a gestão da escola, em meados de agosto/2023, soube que os encontros precisariam ser cancelados porque os HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) da instituição seriam reduzidos e a prioridade seria dada para o planejamento de eventos.

Com o tempo urgindo, pedi ajuda dos colegas do mestrado para conseguir um novo campo. Novamente iniciei um processo de negociação com uma escola conveniada à prefeitura de Campinas, onde uma das colegas trabalhava como orientadora pedagógica. Após termos o aceite verbal da direção e organizado o cronograma dos encontros, eu fui convocada para assumir um concurso público na região metropolitana de Campinas e os HTPCs da rede onde assumi coincidiam com os mesmos dias da semana e horários que eu havia combinado previamente com essa segunda instituição.

Então, precisei sair novamente à procura de campo, com o cronograma mais apertado. Pedi ajuda ao diretor da escola onde eu assumi o novo cargo e ele apresentou-me uma colega muito interessada que a formação ocorresse na escola que ela dirigia. Contudo, quando fui apresentar o projeto para as professoras, duas delas expuseram o receio em escrever algum documento que pudesse prejudicá-las perante à Secretaria de Educação, perguntando-me até se eu estava na escola a pedido da gestão pública local.

No momento, não compreendi muito bem tamanha preocupação, que fora acolhida pelo restante do grupo, mesmo que algumas docentes tivessem manifestado interesse em participar. Depois, mais apropriada da história

pedagógica do município, compreendi que o imbróglio era maior que a minha boa intenção.

O poder público deste município, no passado, autorizou as babás e agentes de educação que até o momento atuavam nas salas, a realizarem a graduação em Pedagogia e assim serem transformadas em professoras. Entretanto, o Ministério Público já determinou que essas profissionais fossem retiradas do cargo, alegando que a entrada na função só poderia ter ocorrido via concurso. Entra administração e sai administração e esse problema só continua atormentando grande parte das profissionais que atuam sobretudo nas creches, justamente o público alvo que fui procurar... Entendi que na interpretação das professoras, elas poderiam estar produzindo provas contra elas mesmas, se por ventura algum “erro pedagógico” fosse detectado.

Compartilhando o problema com minha orientadora, ela teve a ideia de oferecermos o projeto à algumas secretarias de Educação, inclusive, deste município onde eu havia começado a trabalhar. Ofereci para três. Obtive o retorno de duas. Sobre a primeira, a diretora do departamento pedagógico recebeu-me para exposição do projeto e comentou que me daria a carta de aceite se eu acionasse as escolas, conseguisse espaço e lhe enviasse o projeto para ajustes de acordo com as diretrizes da secretaria. Sobre a segunda, obtive manifestação de interesse só agora em abril de 2024. Em ambos os casos, seria inviável o andamento do projeto dados os problemas que traria para o cronograma, sobretudo considerando a necessidade de tramitação de adendo no Comitê de Ética.

Novamente em orientação, levantamos a possibilidade de atuar junto às graduandas de Pedagogia, o que implicaria a necessidade de fazer alguns ajustes no projeto. Então, procurei a direção da instituição confessional de ensino superior onde finalmente foi desenvolvido o trabalho de campo. Inicialmente apresentei o projeto para a direção e delimitamos como público alvo estudantes que atuassem na Educação Infantil (ou com vínculo empregatício ou pelo estágio obrigatório).

A adesão ao projeto pelas participantes deu-se voluntariamente após a apresentação do mesmo por mim nas aulas regulares da graduação, tanto no período matutino, quanto no noturno. As vinte e quatro interessadas preencheram um formulário de interesse via Google Formulários onde a preferência pelo dia da

semana pudesse ser assinalada. Considerando que dezesseis interessadas apontaram a preferência pelo sábado no período da manhã, caracterizando-se como a maioria, elas foram contatadas pela pesquisadora via WhatsApp para que o horário dos encontros fosse combinado.

Dessas dezesseis interessadas, iniciamos os encontros com seis participantes e terminamos com três que vivenciaram todo o percurso formativo e entregaram todas as tarefas propostas.

Quanto às três desistências, após contato por WhatsApp, obtivemos como justificativa da primeira graduanda, a necessidade de acompanhar a mãe que realizara uma cirurgia, da segunda, a dificuldade em conciliar as demandas da faculdade com a necessidade dos encontros presenciais aos sábados e da terceira, problemas pessoais.

Devido a tais desistências terem ocorrido já com os encontros em andamento, pedimos autorização também por WhatsApp para as graduandas que pudessem utilizar nesta pesquisa o material empírico compilado durante as formações e todas concordaram.

Abaixo discorremos sobre o perfil das participantes⁴:

Quadro 3. Perfil das participantes que acompanharam todo percurso de pesquisa.

Nome	Idade	Experiência profissional/ estágio	Semestre na graduação	Origem escolar
Gabriela	22 anos	De 2019 a 2022 atuou como auxiliar de professora de ballet em escolas privadas. Atualmente, desde 2022 trabalha em seis escolas privadas de Educação Infantil como professora de Ballet num município da região metropolitana de Campinas. Como estagiária, sempre atuou no município de Campinas. No ano de 2022 realizou estágio na pré-escola em uma escola municipal; no ano de 2023, realizou os estágios referentes ao 1º e 2º ano e 3º, 4º e 5º anos em uma escola estadual. E por fim, no ano de 2024 finalizou o ciclo de estágios com o estágio obrigatório na creche de uma escola privada.	6º semestre (período matutino)	Escola pública (técnico em Administração) na região metropolitana de Campinas.
Karina	22 anos	Atua como estagiária desde 2022, inicialmente numa escola privada, onde permaneceu por 11 meses na Educação Infantil. Há um ano e meio	6º semestre (período matutino)	Escola pública no estado de Pernambuco.

⁴ Os nomes apontados são fictícios, a fim de primar pelo sigilo na pesquisa.

		estagia na DEDIC- UNICAMP ⁵ , tendo acompanhado em 2023 a Educação não formal e este ano, o berçário.		
Sara	21 anos	Atua há quatro anos como corretora de redação e gestora de materiais didáticos, criando conteúdos e planejamento. Também atua como professora particular de piano há três anos. Estagiou em escola particular com turma do maternal dois por dois meses	3º semestre (período noturno)	Escola particular na região metropolitana de Campinas

Fonte: Elaborada pela autora.

Quadro 4. Perfil das participantes que não acompanharam todo percurso de pesquisa.

Nome	Idade	Experiência profissional/ estágio	Semestre na graduação	Origem escolar
Rafaela	27 anos	A participante iniciou sua carreira na Educação com 18 anos, na prefeitura municipal de Sorocaba como auxiliar de Educação Infantil, onde ficou por dois anos e oito meses. Depois passou a trabalhar como agente de Educação Infantil numa prefeitura municipal da região metropolitana de Campinas onde atua há cerca de três anos. Realizou seu estágio na Educação Infantil na mesma escola onde trabalhava, porém não na turma onde atua, no mesmo semestre da realização desta pesquisa.	4º semestre (período matutino)	Fez ensino médio numa escola privada filantrópica de Sorocaba
Elisa	20 anos	Há um ano e meio a participante atua como pesquisadora do PIBID ⁶ numa escola da região metropolitana de Campinas no Ensino Fundamental. Realizou seu estágio obrigatório no semestre anterior à pesquisa numa escola particular situada na mesma região.	3º semestre (período matutino)	Concluiu o ensino médio numa escola particular em Piracicaba.

⁵ DEDIC- UNICAMP refere-se à Divisão de Educação Infantil e Complementar da Universidade Estadual de Campinas que atende o público-alvo da Educação Infantil, desde que sejam dependentes de servidores da Unicamp, Funcamp ou de estudantes da referida universidade.

⁶ PIBID - É a sigla para Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência patrocinado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). O PIBID oferece bolsas para estudantes de cursos de licenciatura plena, que exercem atividades pedagógicas em escolas públicas de ensino básico. Os bolsistas são acompanhados e orientados por professores de Educação Básica e professores das instituições de ensino superior (IES).

Mariana	20 anos	A participante trabalha desde o início de 2022 como monitora de Educação Infantil numa escola particular da região metropolitana de Campinas, desenvolvendo atividades de apoio pedagógico e cuidados. Realizou o estágio obrigatório em creche no primeiro semestre de 2024 e o de 4 e 5 anos, no segundo semestre do mesmo ano, em escolas de uma rede municipal também da região metropolitana de Campinas.	5º semestre (período noturno)	Fez ensino médio numa escola pública em Campinas.
---------	---------	--	-------------------------------	---

Fonte: Elaborada pela autora.

Cabe destacar, contudo, a especificidade do perfil das participantes, que construíram seus relatórios iniciais em situação de estágio, como auxiliar de sala de aula ou como professoras iniciantes, o que interfere diretamente na periodicidade e na eleição de focos para observação, assim como na questão da autoria pedagógica (tanto dos planejamentos quanto da autonomia para realizar intervenções com as crianças).

Cada participante tomou como base para a escrita de seus relatórios a observação de uma criança com a qual conviveu durante o período dos encontros formativos que foram concomitantes à vivência de seus estágios obrigatórios na Educação Infantil.

Também é relevante para a pesquisa o momento de finalização do nosso curso (realizados aos sábados pela manhã) que culminou com o término do semestre letivo das graduandas. Elas destacaram com veemência a dificuldade em conciliar as demandas do estágio, da graduação e do curso. Por isso, em comum acordo com elas, reorganizamos o cronograma para a entrega do segundo relatório e da realização do último encontro para a semana posterior à diminuição das demandas acadêmicas (de 01.06 para 08.06.2024).

Considerando este contexto e questões de saúde com justificativa via atestado médico, justificaram-se as eventuais faltas dadas pelas participantes. Como o percurso era nosso foco, quem faltou comprometeu-se em entregar tarefas que compensaram o conteúdo trabalhado presencialmente, além de, a cada encontro, procurarmos garantir uma retomada do encontro anterior.

3.2. Encontros formativos

O percurso formativo de sete encontros foi desenvolvido aos sábados, das 9h às 11h, em um dos laboratórios de informática da instituição. Os encontros foram vídeo e áudio gravados e foram transcritos seletivamente de acordo com a relevância das falas e das produções das participantes e da pesquisadora para o estudo.

Nos encontros formativos ocorreu a produção do material empírico. As participantes produziram os primeiros relatórios de desenvolvimento e aprendizagem (antes de mediação pedagógica) e o analisaram a partir de um roteiro disponibilizado pelo Google formulários. Elas ainda produziram um outro relatório após mediação pedagógica, que foram entregues no último encontro, quando foram analisados individualmente por elas mesmas a partir de roteiro elaborado pela pesquisadora. Os primeiros, também foram tematizados nos encontros formativos (1, 2 e 3).

Este processo foi orientado pela pesquisadora que elaborou previamente um roteiro para as seguintes produções de material empírico (conforme apêndices 3 e 5): Relatórios de aprendizagem de educação infantil produzidos antes de mediação pedagógica; quadro de conteúdos temáticos construído pelas participantes e hierarquização dos mesmos no texto (qual a ordem de prioridade que os conteúdos temáticos aparecem nos referidos relatórios).

Após a redação dos primeiros relatórios, produzidos antes de mediação pedagógica e o preenchimento dos roteiros pelas participantes sobre esses documentos, foi construído pelas participantes um quadro comparativo destacando respostas apresentadas (conforme apêndice 5).

O quadro de conteúdos temáticos construídos pelas participantes e a hierarquização dos mesmos no texto foram analisados de acordo com textos teóricos referentes à produção e relevância dos relatórios relacionados à elaboração de eixos de análise pela pesquisadora após estudo do material empírico.

A seleção dos textos teóricos trabalhados nos encontros, assim como dos textos que serão utilizados no momento do acolhimento das participantes em cada encontro encontra-se no Apêndice 1. A escolha foi feita considerando o perfil e interesse do grupo de participantes.

3.2.1. Desenvolvimento dos encontros com participantes

Março 2024: Apresentação do projeto à gestão e assinatura da Carta de Aceite.

13.04.2024 – 1 encontro (introdutório): Apresentação do projeto às graduandas, assinatura dos TCLE, instrução para a produção dos primeiros relatórios antes da mediação; entrega do roteiro que será trabalhado no encontro seguinte (Apêndice 1).

20.04.2024 – 2º encontro (formativo): Socialização das respostas ao roteiro entregue no encontro anterior, produção de atividade de expressão artística 1 sobre estruturação de relatórios. (Apêndices 3 e 2, respectivamente).

27.04.2024 – 3º encontro (formativo): Entrega dos relatórios produzidos pelas participantes antes de mediação pedagógica, meta-análise deles individualmente pelas participantes a partir de roteiro elaborado pela pesquisadora. (Apêndice 3); Socialização das respostas ao roteiro entregue neste encontro.

04.05.2024 – 4º encontro (formativo): Identificação pelas participantes, mediada pela pesquisadora, dos pontos comuns em todos os relatórios de acordo com roteiro 3 (conforme apêndice 3).

11.05.2024 – 5º encontro (formativo): Análise de textos considerados bem escritos pela pesquisadora (excertos de relatórios de aprendizagem trazidos da literatura científica e da prática docente da pesquisadora) cotejados com excertos de relatórios escritos pelas participantes de acordo com desenvolvimento de conteúdo temático, conforme o seguinte roteiro: análise de marcadores temporais, organização textual de cada conteúdo temático, marcas de autoria pedagógica e protagonismo infantil.

28.05.2024 – 6º encontro (formativo): Discussão de um texto teórico sobre relatórios na Educação Infantil e comparação com conteúdo temáticos e sua hierarquização que as participantes apontaram como essenciais e acessórios no 5º encontro formativo.

07.06.2024 – 7º encontro (avaliativo): Resposta individual a questionário sobre meta análise dos relatórios produzidos em situação de serviço docente elaborados previamente ao encontro e produção de atividade de expressão artística 2 sobre produção de relatórios. (Apêndices 3 e 2, respectivamente).

1º semestre de 2025 – 8º encontro (devolutivo): Devolutiva às graduandas e à gestão sobre desenvolvimento e resultados do processo de pesquisa.

3.2.2. Procedimentos

A proposição da análise documental e dos encontros formativos com as participantes, foram pautadas no método instrumental proposto por Vigotski em sua teoria Histórico-cultural. Ao estudarmos a gênese dos processos, intencionamos provocar seu desenvolvimento e evidenciar aspectos das dinâmicas social/individual para a elaboração de relatórios de aprendizagem na Educação Infantil.

Procuramos garantir os princípios metodológicos vigotskianos percorridos por Smolka *et al.* (2021):

[...] (1) estudar processos, e não objetos estáticos; (2) buscar explicações (mesmo que em forma de hipóteses e conjecturas) e implicações de tais processos, não trabalhar com meras descrições, embora o cuidado na descrição seja essencial; (3) buscar a essência do fenômeno, além da aparência superficial; (4) estudar os processos em movimento, ou seja, provocar mudança e desenvolvimento. (Smolka *et al.*, 2021, p. 1374).

Dessa forma, as maneiras de proceder a pesquisa relacionam-se consistentemente com a demanda social de modo que a pesquisa se dirija à produção científica rigorosa, fundada em evidências e eticamente tratadas, apostando que a análise, pesquisa e reflexão vão fortalecer o campo e transformar a ação (GATTI, 2012).

3.2.3. Sobre a dinâmica dos encontros formativos

Ao planejar os encontros, procurei garantir (não necessariamente na ordem apresentada):

- a. Acolhimento com um texto de diferentes suportes midiáticos para trabalhar a importância da sensibilidade necessária à elaboração de relatórios e registros;
- b. Retomada do encontro anterior: Nesse momento as participantes compartilham suas memórias e aprendizagens relacionadas ao encontro anterior e eu retomo as principais dúvidas por elas apresentadas ainda não esclarecidas.
- c. Apresentação da pauta do dia e de perguntas disparadoras sobre o conteúdo que será trabalhado.
- d. Atividade e socialização da atividade (zelando pelo revezamento de fala de todas as participantes).

f. Elaboração individual de dúvidas ou dificuldades encontradas e compartilhamento de pontos de vistas e percursos individuais;

g. Verbalização por mim em voz alta de alguns registros que estou escrevendo no diário de bordo;

h. Relação entre o conteúdo trabalhado em minha prática em sala de aula e na coordenação escolar, atuando como parceira mais experiente, propiciando um diálogo efetivo entre teoria e o “chão da escola”;

i. Avaliação do encontro e dos saberes construídos individualmente;

Apresento abaixo mais detalhes sobre a organização de cada encontro formativo.

Encontro 1 (introdutório):

a. Atividade: Assinatura dos TCLE e dos termos de autorização de imagem e voz.⁷

b. Acolhimento: Curta Metragem “Ormie the Pig”⁸ – O vídeo traz como protagonista uma porquinha que utiliza criativas e engraçadas estratégias para conseguir atingir seu objetivo: pegar um pote de biscoitos em cima de uma geladeira. Após inúmeras tentativas, quando finalmente ela alcança o pote, ele cai sobre sua cabeça e ela não acessa os biscoitos. Apresentação das participantes e da pesquisadora.

c. Pauta do dia:

- Assinatura documentos para Comitê de Ética;
- Apresentação das participantes;
- Acolhimento;
- Apresentação projeto de Pesquisa;
- Combinados para o desenvolvimento dos encontros e para produção dos primeiros relatórios (antes de mediação pedagógica).

⁷ Neste dia, por conta das exigências do Comitê de Ética, iniciamos com a assinatura dos documentos obrigatórios para a realização da pesquisa.

⁸ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EUm-vAOmV1o>>.

d. Perguntas para reflexão: Por que é importante que eu, como futura professora, aprimore a escrita de relatórios de desenvolvimento e aprendizagem? Qual o papel da sensibilidade para a elaboração de relatórios de desenvolvimento e aprendizagem? Como eu me enxergo no meu percurso de apropriação da escrita de relatórios de desenvolvimento e aprendizagem?

e. Atividade: Instrução para a produção dos primeiros relatórios antes da mediação; aplicação e socialização do primeiro roteiro para levantamento dos conhecimentos prévios das participantes sobre a elaboração de relatórios de desenvolvimento e aprendizagem. (segundo apêndice 3).

Encontro 2 (formativo):

a. Acolhimento: Curta metragem “Overcomer”⁹. Conta a história de uma adolescente que lida com pensamentos intrusivos através dos quais ela auto adjetiva-se negativamente. Durante o desenvolvimento do curta, entendemos sua luta contra a depressão cuja fonte foram experiências de desaprovação e adjetivações recebidas em sua infância.

b. Avaliação e retomada do encontro e dos saberes construídos individualmente:

Elisa: O que é um relatório, preenchemos formulário e assinamos documentos e conversamos sobre respostas. Assistimos Ormie. Ficou sobre olhar para a criança de várias maneiras (pelo vídeo), a importância de tentar.

Gabriela: Aprendizagem: considerar o percurso das crianças e o que está por trás da ação, tudo o que a criança mobilizou para de fato chegar na ação, e não a ação por si só.

Sara: Levei do vídeo a questão das intencionalidades que a gente proporciona para as crianças. Não podemos usar só o resultado, mas o percurso. Precisamos olhar mais para o processo, porque gosto de proporcionar reflexão para as crianças, assim como a cultura japonesa.

c. Pauta do dia:

- Acolhimento;
- Retomada do anterior;
- Atividade de Expressão Artística;
- Preenchimento e socialização de um segundo roteiro;

⁹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=V6ui161NyTg>>.

- Avaliação das aprendizagens;
 - Avaliação do Encontro.
- d. Perguntas disparadoras sobre o conteúdo que será trabalhado.
- Qual a implicação do uso de adjetivos para a constituição da identidade?
 - Como seria a estrutura textual do gênero textual relatório de desenvolvimento e aprendizagem?
- e. Atividades: 1. Atividade de expressão artística: Cada participante elaborou uma imagem que representasse como elas enxergam visualmente a elaboração de um relatório. (conforme apêndice 2) Preenchimento e socialização de um segundo roteiro para acompanhamento da construção dos saberes das participantes para a construção dos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem (segundo apêndice 3).
- f. Socialização das atividades.
- g. Avaliação do encontro e dos saberes construídos individualmente:

Pesquisadora: Eu queria só que vocês falassem para mim em uma palavra sobre o encontro de hoje.

Sara: Ah, eu acho que eu adoro.

Pesquisadora: Nossa, eu não vou dormir hoje! (risos). Por quê?

Sara: Me ajudou a ter uma visão muito grande de que o relatório pode trazer. Não só falar sobre a criança, é trazer essa sensibilidade e essa minha ... como que ela interage, de como a gente pode trazer pro relatório uma narrativa mágica para trazer para o pai. Porque, como a Gabi, eu achei incrível trazer, o agradecimento, como eu posso trazer o que a criança me ensinou, o que foi realmente muito inspirador”

Elisa: Organização. Porque foi como eu comecei a pensar mais em outras formas de organizar. Com o exemplo da Gabi, da Karina, foi um encontro que eu pensei mais em como eu posso me organizar para montar esse relatório, para observar qual vai ser a forma que eu escolhi observar.

Pesquisadora: (registra em voz alta fala da Elisa) Como eu posso me organizar para escrever o relatório?

Elisa: Foco para a outra observação que eu vou colocar e qual observação eu vou colocar.

Pesquisadora: No sentido de descrição... (pesquisadora registra em voz alta). Quer falar? (para Gabriela que levantou a mão).

Gabriela: Eu acho que seria... Eu não sei... Eu sou muito acima de uma palavra, mas acho que o destravamento. Eu sinto como se...Se eu tivesse...Como se...Os meus pensamentos fossem uma fábrica que está começando a funcionar, sabe? Assim destravamento, por exemplo... Eu estou fazendo hipóteses na minha cabeça. Conforme as meninas iam falando, eu ia pensando: Ah... dá para colocar isso. Eu pensava dessa forma. Então é uma coisa que eu não preciso por, eu acho, não sei. Então assim, essas elaborações mentais, sabe?

Pesquisadora: Tá.

Mariana: A minha palavra é troca. Porque eu cheguei aqui, semana passada eu não vim. Eu cheguei e aconteceram tantas trocas entre nós como o grupo. E foi muito bom, muito importante, porque podia ver o ponto de vista de cada um e pensar... nossa...não tinha pensado por esse lado. E acho que essas trocas que enriquecem o nosso repertório, né?

Pesquisadora: Foi todo mundo? Porque consegui ver os pontos de vista. (Pesquisadora registra em voz alta a fala da Mariana).

Pesquisadora: Aí eu vou falar eu, tá? E para mim foi gratificante. Porque sempre que a gente escolhe uma estratégia, a gente nunca sabe se ela vai conversar ou se ela não vai conversar. E do que eu observei, foi uma estratégia que conectou, né? Que deu certo, vocês todas estavam lá fazendo, quebrando a cabeça... Quando você e a outra menina que saiu reelaboraram, falei, estou no caminho! Porque é essa a estratégia de reelaborar. O próximo encontro vai continuar reelaborando, o outro encontro vai continuar reelaborando. Até que vocês vão entregar o relatório final e vão continuar reelaborando daqui para frente. Tá, Joia? Muito obrigada. É um prazer estar aqui com vocês nesse sábado. E muito obrigada por estarem me ajudando com a pesquisa. E eu espero que vocês saiam daqui assim falando: Eu quero escrever muito!

Mariana: Tá! Obrigada por ser... obrigada você por nos proporcionar esse momento.

Pesquisadora: Que bom. Fico bem feliz.

Sara: Porque relatório pra mim era bem difícil.

Mariana: Porque quando eu entrei, eu falei que eu foquei na minha dificuldade. Falei, cara, tem muita dificuldade nisso, então eu vou fundo.

Pesquisadora: E eu continuo falando para a gente pensar sobre o que é dificuldade. Beleza?

Mariana: Falta de repertório. É, eu vou mudar o meu discurso... Eu não tenho dificuldade, eu tenho falta de repertório (risos).

Pesquisadora: Certo (risos). Bom final de semana para vocês.

Encontro 3 (formativo):

a. Acolhimento: Curta metragem “Umbrella”¹⁰ – O vídeo conta a história da relação estabelecida entre um órfão que morava em um orfanato com guarda-chuvas, em especial um guarda-chuva amarelo que ele pega de uma menina, filha de uma mulher que fora fazer uma doação à instituição onde ele morava.

b. Avaliação e retomada do encontro e dos saberes construídos individualmente:

Gabriela: Trabalhamos a estrutura do relatório, reconstrução de cada etapa. Lembro como o curta emocionou a menina que estava do meu lado. Me chamou a atenção a sensibilização trabalhada no curso. Gostei muito da troca, da aula conversada, da produção da outra pessoa.

c. Apresentação da pauta do dia:

- Acolhimento
- Retomada do encontro anterior
- Conversa sobre perguntas lançadas no encontro anterior
- Discussão sobre trechos teóricos

¹⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BI1FOKpFY2Q>>.

- Tematização de trechos de relatórios
- Avaliação das aprendizagens
- Avaliação do Encontro

d. Perguntas disparadoras sobre o conteúdo que será trabalhado:

1. Dá para registrar sobre todas as crianças todos os dias? Como sintetizar?
2. O que podemos “peneirar” que mostre a singularidade daquela criança, que nenhuma outra terá igual?
3. Quais são os instrumentos de registro mais potentes para a elaboração de um relatório?
4. Como expressar o protagonismo dos bebês se eles ainda não falam/desenham?¹¹

e. Atividades:

- Conversa sobre 3 trechos teóricos:

I. “Documentar é fazer brilhar o outro, como desenhar o outro com admiração e generosidade” (Bonas, 2018, p.83)

II. Documentar é como ir pescar. Precisa de paciência e silêncio. Às vezes tem peixe, às vezes não, às vezes têm muitos. O que o “pescador” faz é estar presente, e quando pode, pesca. E isso é diferente de caçar. O caçador atira sempre que suspeita ter visto algo, às vezes acerta e às vezes não, mas ele continua “disparando” tiros. (Fochi, 2013, p.73).

III. É importante que tudo seja observado, entretanto, essa observação deve ser realizada a partir de um planejamento, que tenha foco, direcionamento, podendo ser seguido de um roteiro ou uma pauta, para que, então, sejam registradas situações que demonstrem e apontem o direcionamento que esse planejamento deve tomar. Como afirma Welfort, “há muitos tipos de registro, em linguagens verbais e não verbais; todas, quando socializadas, historicam a existência social do indivíduo. (São Paulo, 2022, p. 57).

- Apresentação de trecho do documento “Orientação Normativa de registros na Educação Infantil” da Prefeitura de São Paulo, seguida de discussão sobre quais tipos de registros são mais potentes para a elaboração de relatórios de desenvolvimento e aprendizagem.

Indicativo da proposição do dia com destaque às atividades permanentes, como: leitura diária, momentos de alimentação, uso do parque

¹¹ Perguntas 1 e 4 retomadas da exposição pelas participantes no encontro anterior; Perguntas 2 e 3 elaboradas pela pesquisadora.

(reconhecemos que muito se perde em observações por simplesmente banalizarmos as atividades permanentes);
 Interesse dos bebês e das crianças para as propostas; organização dos espaços, tempos e materiais para o dia;
 Falas ou observações específicas de alguns bebês ou crianças todos os dias (assim, ao final do mês, garante-se no mínimo, uma observação para cada bebê/criança).
 Desdobramentos na condução da proposta didática originada a partir das considerações infantis.
 Possibilidades refletidas pela (o) professor) de futuros encaminhamentos;
 Indicativos da coordenação pedagógica (São Paulo, 2022, p. 41).

- Tematização de um trecho de relatório:

Encantados com a lagarta que apareceu na escola, fizemos diversas pesquisas sobre as transformações sofridas pelas lagartas e tudo que envolvia esse bichinho tão encantador. Desde o seu nascimento até a metamorfose e sua transformação em borboleta. Com essas aprendizagens, recebemos de presente a letra L para compor nosso alfabeto. (Nogueira e Prado, p. 839, 2016).

- Tematização do relatório inicial produzido pela participante e reescrita de um conteúdo temático após mediação pedagógica.¹²

Figura 4. Evolução da presença de marcadores temporais em exercício sobre processualidade vivenciado pela participante Gabriela.

Exercício Processualidade		
Foco: Interações		
Antes	Mediações	Depois
A Mila tinha resistência em partilhar seus brinquedos e brincadeiras com as demais crianças da turma, optando por brincar sozinha e não estando aberta para compartilhar esses momentos.	Durante as aulas foi sendo construída a ideia de compartilhar e emprestar seus objetos e brinquedos, uma vez que, de fato, eles eram legais e que as outras crianças também viam isso. Dessa maneira, gradativamente a aluna foi aceitando a ideia. Em situações que as atividades eram feitas em dupla, a Mila ficava responsável por escolher a criança que seria sua dupla, mediando e abrindo espaço para que ela pudesse interagir sem resistência.	Agora a aluna de maneira espontânea divide seus brinquedos com os amigos de turma e se oferece para realizar atividades em pares com outras crianças, como quando ela levou mais de uma boneca para dividir com outras crianças ou se ofereceu para ser dupla de outra criança.

Fonte: Registros de aula da participante Gabriela.

¹² Importante destacar que, didaticamente, por ser a primeira escrita da participante, intervimos apenas a questão da processualidade, especificamente dos marcadores temporais. Outros conhecimentos a serem discutidos foram intencionalmente não comentados.

- Tematização de um trecho de relatório produzido pela pesquisadora em sala de aula enquanto professora de Educação Infantil com foco no conteúdo temático acolhimento (conforme trecho de transcrição do referido encontro):

A questão do acolhimento, apontada no 1º semestre, ainda precisou de atenção. O distanciamento do pai deu-se de forma um pouco mais tranquila. Mas nesse momento, inicialmente, precisamos de suporte das monitoras para aconchegá-la em seus sentimentos e depois, agora que já está mais integrada com a turma, solicitamos que algumas colegas recebessem-na na porta. Então olha só, aqui eu estou situando o antes. Então coloquei a monitora para ajudar e comecei a chamar as crianças para recebê-la na porta. Só que é o "recheio da bolacha", é assim, eu fiz alguma coisa com aquilo que eu estava vendo. Foi uma mediação (pesquisadora continua lendo). Logo ela se entrosa com as crianças e brinca com tranquilidade. Então, voltei. Esse aqui é como ela está no presente, o avanço. (pesquisadora continua lendo). Outro recurso que ajudou nesse momento de entrada foram fotos dos colegas que, por cerca de 15 dias, disponibilizamos para que ela pudesse explorá-las e conversar com as professoras sobre os amigos nomeando-os. (pesquisadora interrompe leitura). Eu fiz várias fotos das crianças. Todo dia ela ia lá na mesa. Ela pegava uma fotinho e ela falava: "Matheus" ...Aí ela ia lá no Matheus, e mostrava as fotos com o Matheus. Parece que ela estava pondo aquele mundo dentro dela. Então, isso aqui também é uma mediação pedagógica. Certo?.

f. Socialização das atividades (como só uma participante estava presente, eu funcionei como parceira para socialização).

g. Avaliação e retomada do encontro e dos saberes construídos individualmente

Gabriela: Eu vou... agora eu daria para acrescentar como colocar a dificuldade que era uma dúvida que eu tinha, de maneira coerente. Não a dificuldade, mais, né? Porque a gente precisa de um outro termo. Como colocar o que ainda vai ser conquistado, as habilidades que ainda serão conquistadas, que ainda estão sendo trabalhadas, né? Sem cair no... a criança não consegue, a criança tem dificuldade. E dessa conversa da mediação pedagógica, entra, assim, numa dúvida que eu tinha, que é, por que deixar para escrever num relatório a criança não consegue? Tipo, não fez... porque me parece muito isso... ah, não fiz nada, a criança, ela não foi. E entender que a gente coloca esse processo e mesmo assim, se tem esse processo e a criança não avançou. E tem esse processo é importante para talvez levar pra uma fono, para uma psicopedagoga...

Encontro 4 (formativo)¹³

¹³ Neste encontro, precisei fazer um ajuste ao planejamento já que as participantes presentes haviam faltado no encontro anterior e a participante que estava presente no anterior, faltara neste.

a. Acolhimento: Curta metragem Umbrella¹⁴ – O vídeo conta a história da relação estabelecida entre um órfão que morava em um orfanato com guarda-chuvas, em especial um guarda-chuva amarelo que ele pega de uma menina, filha de uma mulher que fora fazer uma doação à instituição onde ele morava.

b. Retomada do encontro anterior: Eu comentei com elas o desenvolvimento do encontro e as atividades que foram realizadas com a única participante presente, apenas apresentando, neste momento, o resultado do exercício de processualidade acima registrado.

c. Apresentação da pauta do dia:

- Acolhimento
- Retomada do anterior e avaliação das aprendizagens.
- Atividade de Expressão Artística
- Preenchimento e socialização do segundo roteiro.

d. Perguntas disparadoras:

- Dá para registrar sobre todas as crianças todos os dias? Como sintetizar?
- O que podemos “peneirar” que mostre a singularidade daquela criança, que nenhuma outra terá igual?
- Quais são os instrumentos de registro mais potentes para a elaboração de um relatório?
- Como expressar o protagonismo dos bebês se eles ainda não falam/desenham?¹⁵

e. Atividades:

- Tematização de trechos de relatório

¹⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BI1FOKpFY2Q>>.

¹⁵ Perguntas 1 e 4 retomadas da exposição pelas participantes no encontro anterior; Perguntas 2 e 3 elaboradas pela pesquisadora.

Figura 5. Roteiro para análise dos relatórios (pós mediação pedagógica) pelas participantes,

Análise de trecho de relatórios

1. Qual o conteúdo temático do trecho?
2. Quais foram os focos de observação escolhidos pela professora para nortear a construção do conteúdo temático?
3. Quais exemplos e contextos foram trazidos pela professora para sustentar o que foi dito sobre o desenvolvimento da criança?
4. O que a professora procurou garantir na organização textual de cada conteúdo temático?
5. Quais marcadores temporais estão presentes no texto (marcando a processualidade do desenvolvimento)?
6. Há indícios de trabalho construído em parceria com a família?

Fonte: A autora.

Trecho 1:

Encantados com a lagarta que apareceu na escola, fizemos diversas pesquisas sobre as transformações sofridas pelas lagartas e tudo que envolvia esse bichinho tão encantador. Desde o seu nascimento até a metamorfose e sua transformação em borboleta. Com essas aprendizagens, recebemos de presente a letra L para compor nosso alfabeto (Nogueira e Prado, p. 839, 2016).

Trecho 2:

Ao realizar suas necessidades fisiológicas, na fralda, Mônica não demonstra sentir-se incomodada e nem expressa a necessidade de trocar a fralda. Quando isso acontece, a troca de fralda é realizada assim que percebo. Nesses momentos, é com satisfação que Mônica pega sua mochila e vai para o banheiro. Durante a troca de fralda, sempre conversava com ela sobre seus objetos pessoais que estavam na mochila, bem como acerca das ações que ia realizar, por exemplo: tirar a fralda com xixi e colocar uma roupa nova, passar pomada para não ficar assada. No início do primeiro semestre, Mônica escutava minhas comunicações verbais, observava atentamente o que estava acontecendo, mas não expressava por meio da fala o que sentia e o que pensava nesses momentos. Contudo, demonstrou estar internalizando algumas dessas conversas e durante a troca de fraldas, passou a falar e a fazer perguntas que expressam os diálogos que estabelecia com ela desde o início do ano. Vejamos:

Durante a troca de fraldas, ao ver sua pomada, Mônica fala: “Minha pomada, minha mamãe mandou pra mim não ficar assada”. Depois da troca, ela olha para sua farda e diz: “Minha roupa da cola (escola).” **Professora:** “É Mônica, essa é sua roupa da escola, sua farda” Ao terminarmos de vestir sua roupa,

ela olha para sua sandália e pergunta: “É a sandália da cola (escola) é?”.
Professora: “É sim, a sua sandália da escola.”. Mônica então diz: “NDC, (apontando para sua blusa e falando) “aqui na blusa tem NDC.” (como se dissesse: NDC é o nome da minha escola).

Para favorecer o processo de controle dos esfíncteres, estabeleci algumas combinações com os pais de Mônica. No decorrer do segundo semestre, ela ainda precisava da fralda para fazer suas necessidades fisiológicas, mas demonstrou interesse por ficar sem fralda, pois quando realizava a troca ela falava: “Professora, quero ficar só de calcinha”. Assim, Mônica passou a vir para a Unidade sem fralda, mas logo notei que ela não estava mais fazendo xixi, nem cocô, durante toda a manhã. Em diálogo com a família, decidimos que ela permaneceria por mais tempo com a fralda. Em muitas das ocasiões de troca de fralda, ela fala: “Professora, vou fazer cocô no tronão” (apontando para o sanitário).

Trecho 3: Tematização de um trecho de relatório produzido pela pesquisadora em sala de aula com foco no conteúdo temático alimentação (foco nos marcadores de tempo):

A aceitação dos alimentos e texturas é um desafio que **vem apresentando** resultados gradativos. **Alimenta-se** em pequenas quantidades de forma delicada, ela **nunca aceita** o café da manhã, porém, o almoço, que também **iniciará** sem aceitar, **já passou** a experimentar, **come** o arroz, “**chupa** a carinhinha”, esporadicamente **come** o feijão grão a grão.

À tarde, **aceita** bolo, pão e bolacha algumas vezes no momento do leite. Em relação às frutas, não **recusa** banana e maçã, porém **não aceita** tocar melancia, mamão, melão, mexerica e laranja (importante destacar que as frutas são servidas nas mãos das crianças). No jantar **alimenta-se** bem de modo geral, **aceita** sopa, geralmente separando e comendo todo o macarrão presente na mesma e o caldinho, comendo junto os legumes presentes. Também **aceita** polenta (não **come** a carne ou o frango). Já **aceita** pão de queijo, **separa** o arroz para comer e a proteína, comendo somente o que gosta.

Para incentivá-la, **compartilhamos** com o pai o cardápio de frutas da escola, para que em casa elas também possam ser oferecidas, num contexto mais intimista. Também **temos proposto** a exploração sensorial de alguns alimentos, porém ela prefere mexer neles com colher ou palitos; **pedimos** que ela oferecesse comida aos colegas, que **cheire** os alimentos e **disponibilizamos** mais tempo para comer. Mesmo assim, **até o momento**, continuamos a pequeninos passos.

Apresentação de trecho do documento “Orientação Normativa de registros na Educação Infantil” da Prefeitura de São Paulo, seguida de discussão sobre quais tipos de registros são mais potentes para a elaboração de relatórios de desenvolvimento e aprendizagem.

- Indicativo da proposição do dia com destaque às atividades permanentes, como: leitura diária, momentos de alimentação, uso do parque (reconhecemos que muito se perde em observações por simplesmente banalizarmos as atividades permanentes);
- Interesse dos bebês e das crianças para as propostas; organização dos espaços, tempos e materiais para o dia;

- Falas ou observações específicas de alguns bebês ou crianças todos os dias (assim, ao final do mês, garante-se no mínimo, uma observação para cada bebê/criança).
- Desdobramentos na condução da proposta didática originada a partir das considerações infantis.
- Possibilidades refletidas pela (o) professor) de futuros encaminhamentos;
- Indicativos da coordenação pedagógica (São Paulo, 2022, p. 41).

f. Socialização das atividades (ocorreu durante o desenvolvimento do encontro).

g. Avaliação do encontro e dos saberes construídos individualmente.

Encontro 5 (formativo)

a. Acolhimento: Trecho da obra Ostetto (2012) em que a professora universitária, Luciana Ostetto compartilha com os leitores seu processo de apropriação e elaboração de registros.

Volto ao passado. De lá trago memórias e traço uma história de minha aproximação à prática do registro, muito influenciada por algumas dessas publicações referidas anteriormente.

Depois que me formei em Pedagogia, trabalhei como professora de uma turma de crianças entre três e quatro anos, na escola Sarapiquá, mantida pela associação Cultural Sol Nascente, uma cooperativa de pais e professores, em Florianópolis. Entre as práticas diferenciadas desta escola, estava a assembleia de pais e professores – nas quais diversos temas eram discutidos e estudados -, palco de decisões importantes alimentadas pelo debate aberto. Apreendi muito com essa comunidade escolar. Foi também na Sarapiquá que comecei a registrar. Estávamos em 1985.

Eu tinha um caderno desses grandes, em que eu escrevia o meu planejamento diário, e, ao final do dia, registrava os acontecimentos vivenciados, minhas dúvidas, minhas falhas e as dificuldades sentidas/percebidas – Às vezes contando sobre uma criança em particular, outras falando de atividades. Ali eu também avaliava meu trabalho e encaminhava os próximos passos do planejamento.

Do meu caderno de registro eu retirava questões para discutir com a coordenadora pedagógica que, assim, me ajudava a prosseguir e enriquecer o trabalho com as crianças. Quantas vezes cheguei para a orientação só com as tristezas, apontando o que não havia dado certo, completamente perdida e insegura sobre algum aspecto do trabalho... Nesses momentos, a palavra marcada no caderno me ajudava muito, pois revelava um olhar sobre minha prática: ao descrevê-la, na seleção de pontos que recolhia na escrita, eu materializava a possibilidade de pensar sobre ela. Mais que tudo, o registro possibilitava ampliar meu olhar, tantas vezes encerrado em questões secundárias, ou extremamente crítico sobre o meu fazer. Ao compartilhar meu-olhar-por-escrito com a coordenadora, retomava a dimensão humana do fazer: nem só acerto, nem só erro, mas um processo comprometido, marcado pela busca da significação do trabalho com as crianças e com o movimento de uma prática pedagógica de qualidade. Naquela época, o registro era apenas discutido como uma possibilidade. No próprio curso de Pedagogia no

qual eu me formei, ele era apresentado como uma sugestão para os professores, reportando-se às marcas de um trabalho diferenciado que começava a ser realizado por algumas escolas, particularmente pela Escola da Vila. Na escola em que trabalhei, não era o conjunto de professores que registrava, que tinha caderno de anotações. Eu comecei a registrar porque sentia necessidade e porque isso verdadeiramente me ajudava a organizar o trabalho, a clarear ideias, a sistematizar encaminhamentos. Ao reler o escrito do dia, eu estabelecia um fio, ou podia perceber claramente um fio condutor do trabalho: tudo se interligava. A fragmentação diária ganhava corpo e se transformava num todo coerente e integrado. Além disso, e principalmente, tinha minhas dúvidas, queixas e “perdições”. Escrever a dúvida e a falta me ajudava a compreender meus limites e a me organizar para superá-los (Ostetto, 2012, p.18).

b. Avaliação e retomada do encontro e dos saberes construídos individualmente

Karina: Lembro do curta, porque a criança estava afastada das outras. A importância de entender o contexto, a falta de registros pelas professoras, a auxiliar não era consultada para contribuir na escrita dos relatórios, falta de diálogo entre profissionais que compartilham a sala.

Gabriela: Sobre o curta, ficou a importância de entender a motivação das ações das crianças, o contexto, como as coisas da infância marcam por toda vida. Sobre o relatório: Muito forte a questão sobre o processo pedagógico: o antes e o depois. Parte da situação, apresenta a mediação do professor, tem o depois que é a mudança, a transformação, e isso é o mais importante.

Rafaela: Tipos de recursos para registrar: Não conhecia, por exemplo, avental, post it, usar o próprio celular, usar recursos da voz. Demarcar tempos verbais, a intervenção pedagógica e o resultado.

c. Pauta do dia:

- Acolhimento;
- Retomada do anterior e avaliação das aprendizagens;
- Retomada respostas do roteiro referente à análise dos relatórios antes de mediação pedagógica;
- Socialização das respostas e dos conhecimentos e experiências das participantes;
- Identificação dos conteúdos temáticos presentes nos relatórios entregues;
- Construção de combinados para a elaboração do cabeçalho.

d. Perguntas disparadoras:

- Como desenvolvemos um conteúdo temático?
- O que deve conter no cabeçalho?

- Quais critérios utilizar para hierarquizar os conteúdos temáticos no relatório?
- Quais recursos de estilo próprio são possíveis utilizar?
- Como será estruturado o relatório final?
- Retomada respostas do roteiro referente à análise dos relatórios antes de mediação pedagógica.

Quadro 5. Identificação dos conteúdos temáticos presente no primeiro relatório (Antes de mediação pedagógica).

	Rafaela	Karina	Gabriela	Sara
Hierarquização dos conteúdos temáticos	Conforme foi lembrando, sem ordem pensada	Desenrolar da rotina do período que acompanha	Não pensou na questão	Características da criança
Cabeçalho	Não	Nome da Escola Nome da Criança Turma e Período	Nome Turma Idade	Nome da escola Nome da Professora Nome do aluno Série Turma Turno Nome do Avaliador
Conteúdos temáticos sequenciais	Adaptação Interesses e participação da criança Coordenação Motora Socialização com adultos e crianças Alimentação Autonomia Linguagem oral Alimentação	Contextualização (O que é período de adaptação) Período de Adaptação da criança Interação com professoras e colegas Alimentação Autonomia	Contextualização (delimitação período de abrangência do relatório) Breve descrição da criança (turma, interesses e idade) Conquista de habilidades nos campos de experiências (eu, o outro e o nós/ corpo, gestos e movimento) Projetos desenvolvidos na escola Avanços	Desenvolvimento cognitivo e social; Desenvolvimento motor.
Critérios escolha conteúdos temáticos para os	Principais coisas sobre desenvolvimento, dá para ver com mais clareza	Desenrolar da rotina do período que acompanha	Descrever criança sem estigmas pré-estabelecidos pela escola	Características das crianças
Incrementos pessoais	Não citou	Trecho de artigo sobre adaptação	Agradecimentos à criança	Não citou

Fonte: Elaborada pela autora.

e. Construção de combinados para a elaboração do cabeçalho.

Quadro 6. Estrutura do Cabeçalho que comporá o relatório final (após mediação pedagógica).

<ul style="list-style-type: none"> • Nome Completo: • Nome da escola: • Data de Nascimento da Criança: • Turma/ Período: • Nomes Completos das Professoras: • Nomes Completos das Auxiliares: • Quantidade de Faltas (_____ dias letivos X _____ ausência)
--

Fonte: Elaborada pela autora.

Encontro 6 (formativo)

a. Acolhimento: Escutatória¹⁶ (Rubem Alves). Texto de Rubem Alves interpretado por Alessandra Maestrini Facebook, em que o autor comenta habilidades de um bom ouvinte.

b. Avaliação e retomada do encontro e dos saberes construídos individualmente:

Gabriela: Retomamos o forms e fomos pensando a estrutura do relatório, cabeçalho e hierarquização dos conteúdos. Sai pensando na hierarquização dos conteúdos, o que são conteúdos temáticos e como colocá-los no relatório. Revisitamos relatórios e fomos vendo pontos comuns.

c. Pauta:

- Acolhimento;
- Retomada do encontro anterior;
- Perguntas disparadoras;
- Retomada do quadro de identificação dos conteúdos temáticos presentes no primeiro relatório;
- Elaboração inicial de estrutura inicial para a entrega dos relatórios finais;
- Leitura dos documentos oficiais que norteiam a avaliação na Educação Infantil (DCNEIs e LBD);
- Leitura da BNCC (Direitos de Aprendizagem e Campos de Experiências);
- Leitura das orientações normativas da Prefeitura de São Paulo;
- Leitura das orientações normativas da prefeitura de Campinas;

¹⁶ Disponível em: <<https://www.facebook.com/watch/?v=913104332805264>>.

- Retorno e qualificação da estrutura inicial para entrega dos relatórios finais.
- d. Elaboração inicial de estrutura inicial para a entrega dos relatórios finais:

Quadro 7. Estrutura textual do relatório final (construído após mediação pedagógica).

<p>1. Cabeçalho: RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM (1º TRIMESTRE - PERÍODO DE ABRANGÊNCIA)</p> <p>2. Introdução:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que respalda o relatório (Documentos Oficiais e BNCC). • Contextualização do trabalho desenvolvido na escola (projetos, sequenciadas, atividades permanentes¹⁷); • Contextualização da criança (interesses, habilidades, participação nas propostas e na rotina, autonomia para a realização de atividades de vida diária); <p>3. Dois a três conteúdos temáticos à escolha da participante (lembrar de garantir o “antes”, ponto de partida da criança”, as intervenções pedagógicas realizadas e o “depois”, saber da criança no momento presente).</p> <p>4. Fechamento (podem ser avanços e intenções de continuidade do trabalho);</p> <p>5. Local e data;</p> <p>6. Campo para assinaturas (das professoras e dos responsáveis)</p> <p><u>Comentários individuais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 7. Dificuldades e empecilhos para a escrita dos relatórios: 8. Referências que buscaram (colocar links ou prints)
--

Fonte: Elaborada pela autora.

e. Leitura dos documentos oficiais que norteiam a avaliação na Educação Infantil:

LDB

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - Avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - Carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

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

IV - Controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - Expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Brasil, 1996).

DCNEI:

¹⁷ Referem-se a modalidades organizativas do trabalho docente. Sendo as atividades permanentes, aquelas que ocorrem com regularidade na prática docente; as sequenciadas, aquelas organizadas sistematicamente a fim de trabalhar uma sequência de conteúdos com gradação de desafios e projetos são percursos investigativos mediados por um professor para responder questões trazidas pelos estudantes, cujo resultado final é imprevisível. Acrescentem-se a tais modalidades as atividades independentes, aquelas que surgem no contexto escolar e têm duração efêmera.

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

✓ Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

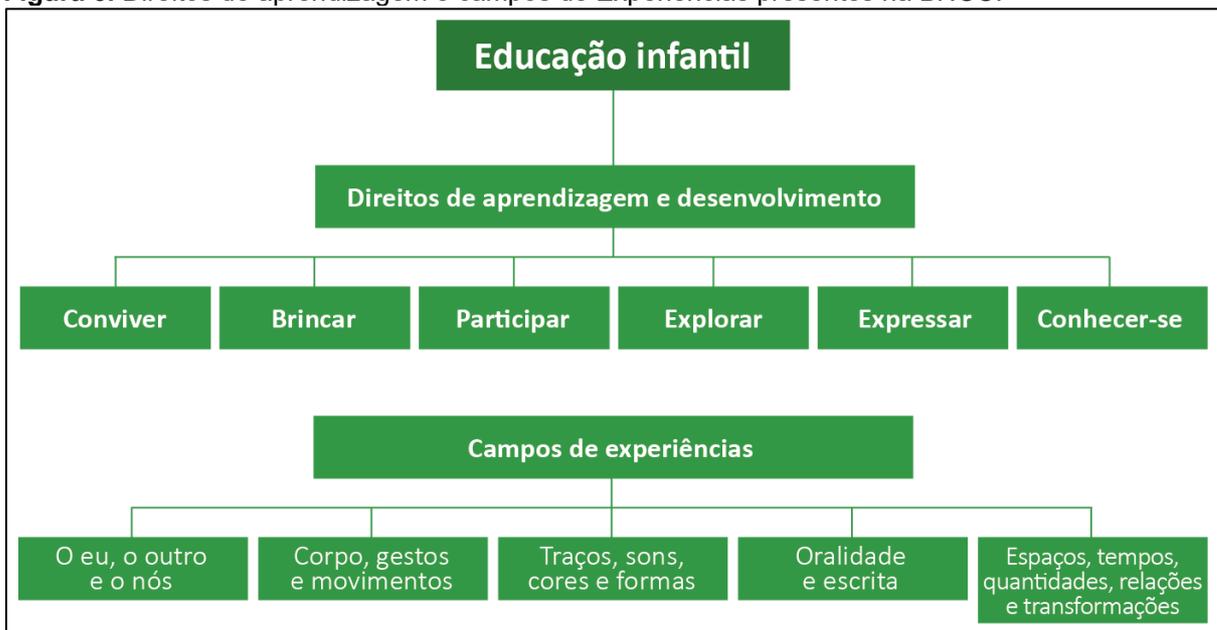
✓ A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

✓ Documentação específica que permita às famílias conhecerem o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

✓ A não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2010, p. 29).

Leitura dos Direitos de Aprendizagem e Campos de Experiências presentes na BNCC segundo figura abaixo:

Figura 6. Direitos de aprendizagem e campos de Experiências presentes na BNCC.



Fonte: Disponível em: <<https://professorjesusmar.blogspot.com/2018/05/bncc-para-educacao-infantil-e-ensino.html>>. Acesso em 01 jun. 2024.

Leitura das orientações normativas da Prefeitura de São Paulo para a elaboração de registros na Educação Infantil (p.61 a 64)¹⁸:

¹⁸Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/orientacao-normativa-de-registros-na-educacao-infantil/>. Acesso em 01.06.2024.

Em síntese, este trecho escolhido orienta os docentes sobre o que é importante considerar para produzir tal documentação pedagógica, quais são os tipos de registro e o que é importante garantir ao escrevê-los, respeitando as crianças como protagonistas de seu processo de ensino e aprendizagem.

Leitura das Orientações para organização da documentação pedagógica e da avaliação da criança na Educação Infantil, para as Unidades Educacionais da Rede Municipal de Campinas (CEIs): (Conforme Apêndice 6), com destaque ao trecho abaixo:

3.1.2 Não utilizar:

- a) descrições gerais ou subjetivas para uma criança genérica, que valem para qualquer ano ou trimestre; tais como “é alegre, inteligente e esperta”, “aprende com facilidade”, entre outras;
- b) expressões que desqualifiquem a criança por meio de palavras do tipo “só morde”, “só bate”, “é agressivo”, “é birrento”, “não presta atenção”, entre outras, além de apelidos;
- c) comparações de uma criança com outra;
- d) julgamentos de que a criança atingiu ou não o que foi definido pelo educador, desconsiderando os movimentos de pensar e fazer com a criança;
- e) no relato sobre a criança, expressões dúbias e inconsistentes com a proposta pedagógica da Educação Infantil, expressa no Projeto Pedagógico, no planejamento da turma e nas intencionalidades pedagógicas almejadas e nos documentos da RMEC;
- f) descrições sobre o que a criança não sabe ou ainda não faz (Campinas, 2016, p. 08).

Encontro 7 (formativo/avaliativo)

a. Acolhimento: Curta “Spellbound¹⁹”: o poder das nossas palavras. Nesse curta, as palavras proferidas pela personagem principal por estar com raiva e inveja de sua irmã criam vida após serem registradas num diário.

b. Avaliação e retomada do encontro e dos saberes construídos individualmente: Fizemos a retomada do encontro anterior pautada no compartilhamento dos recursos utilizados pelas participantes para registrar, o que lembravam do curta anterior, do artigo trabalhado e condições contextuais que dificultaram o processo de registro.

c. Pauta:

- Acolhimento: Apresentação e discussão sobre curta Spellbound;

¹⁹ Disponível em: <<https://feedobem.com/artigos/divertir/curta-spellbound-o-poder-das-nossas-palavras-1/>>. Produção audiovisual criada pelos alunos Ying Yu e Lizzia Xu do Ringling College of Art and Design, Flórida.

- Retomada do encontro anterior:
- Preenchimento individual do último roteiro (meta análise do segundo relatório e percurso de aprendizagem).

Abaixo apresento uma síntese do que foi abordado quanto à metodologia didática adotada para o trabalho com gêneros textuais:

Figura 7. Síntese da metodologia Sequência Didática adotada no processo formativo.



Fonte: Elaborado pela autora.

3.3 Análise documental

Na pesquisa foram analisados os seguintes documentos:

- I. Relatórios de aprendizagem de educação infantil (antes de mediação pedagógica).
- II. Roteiros²⁰ (1, 2 e 3) que as graduandas responderam individualmente nos encontros formativos (1 e 2) e em momento de livre escolha (3). Os momentos formativos tiveram a duração de 1h e 30 min; Quadro de

²⁰ Destaque-se que os roteiros de perguntas tiveram como aporte teórico as operações da produção textual, propostas por Dolz (2010): Contextualização (Refere-se à coerência do texto com a situação de comunicação pedida); Desenvolvimento dos conteúdos temáticos em função de um gênero (refere-se à escolha das informações de acordo com os diferentes elementos da situação de comunicação previamente presentes); Planificação (diz respeito à ordem e à hierarquia particular que os conteúdos temáticos seguem); Textualização (utilização dos recursos da língua que constituíram o texto como os sinais de pontuação, os parágrafos e o organizador textual marcadores temporais); Releitura, revisão, reescrita do texto - implica o retorno do produtor a seu texto ou a formas pontuais de intervenção para melhorá-lo de maneira que ocorra um distanciamento que permita-lhe voltar ao seu próprio texto e recursos estilísticos pessoais utilizados para a produção dos relatórios, tendo como base Bakhtin (2007).

conteúdos temáticos construído pelas professoras e hierarquização deles no texto (porque as participantes escolheram a ordem de prioridade dos conteúdos temáticos no texto).

- III. Relatórios de aprendizagem de educação infantil (depois de mediação pedagógica).
- IV. Atividades de Expressão Artística – Foram propostas duas atividades (antes de mediação e após mediação) para que as graduandas compartilhassem seus saberes sobre elaboração de relatórios de desenvolvimento e aprendizagem visualmente (desenho, recorte e colagem, mapa mental etc.).

Iniciei o processo de análise montando um portfólio para cada participante. Primeiro organizei as informações sobre a Gabriela, depois sobre a Karina e finalmente, sobre a Sara. Neste portfólio, cronologicamente fui colocando após a análise de cada transcrição dos sete encontros ou das produções feitas pelas participantes (atividade de expressão artística 1 e 2 e relatórios de desenvolvimento e aprendizagem 1 e 2) quais dúvidas apareceram, quais aprendizagens foram construídas, de acordo com as falas delas e com as minhas interpretações. Em relação às comparações entre o primeiro e o segundo relatórios e entre a primeira e a segunda atividade de expressão artística, montei uma tabela com duas colunas para conseguir visualizar o início do processo e o término.

Com essa metodologia, vislumbrei identificar quais saberes pedagógicos foram construídos e quais significações foram alteradas pelas participantes.

Para discorrer sobre os eixos temáticos que estruturam a análise, adaptei o que foi proposto por Bogdan e Biklen (1991) para análise após a recolha do material empírico: construí categorias de decodificação (gênero textual: conhecimentos prévios, dúvidas e reflexões e aprendizagens; saberes docentes: conhecimentos prévios, dúvidas e reflexões e aprendizagens), fiz uma lista com essas categorias e rastreei no material empírico frases, decidindo a quais delas pertencia o material, passando pintar com cores diferentes cada trecho destacado de acordo com sua respectiva categoria, já que ao invés de papeis, utilizei o google docs. Depois, num primeiro momento, separei as informações por participantes. Marquei cada frase depreendida com um destaque que apontava a qual transcrição ou documento

pertencia. Depois dessa etapa, estudei o conteúdo de cada categoria para identificar pontos comuns.

3.4. Procedimentos para transcrição dos encontros

A transcrição dos encontros foi feita com a utilização dos programas Whisper e Subtitle Edit.

O Whisper é um software gratuito de inteligência artificial idealizado pela empresa OpenAI. Apesar de conseguir decodificar a fala das participantes, apresenta alguns equívocos quando ocorrem falas sobrepostas principalmente.

O Subtitle Edit. é um programa também gratuito que pode ser baixado da internet. Serviu para auxiliar no processo de decodificação onde ocorreram falhas pelo Whisper. Como ele serve para colocar legendas nos vídeos, foi possível a pesquisadora ficar com duas telas abertas no computador: uma onde rodava o vídeo cuja legenda fora gerada pelo Whisper e outra cuja conferência da transcrição podia ser feita pela pesquisadora momento a momento que o vídeo rodava.

Após essa transcrição ser exportada do Subtitle Edit e salva num documento de Word, foi necessária uma nova revisão para ajustar a formatação e questões de digitação, além de nomear as participantes com seus respectivos pseudônimos.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE – EVIDENCIANDO OS SABERES DAS PARTICIPANTES.

A escrita de relatórios de desenvolvimento e aprendizagem implica a apropriação de três saberes: linguísticos (referentes à estrutura do gênero textual), técnicos (referentes à profissão docente, aos conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, à escolha dos focos de observação, à construção da documentação pedagógica, entre outros) e à apuração da sensibilidade.

Dessa tríade, as instituições responsáveis pelos processos formativos das professoras, sejam iniciais ou em serviço, costumam focar apenas no segundo saber, escanteando o desenvolvimento do letramento e da sensibilização docente, depois culpabilizando os professores pela má qualidade da documentação pedagógica e dos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem.

Parto da ideia que uma das fontes da problemática dos documentos avaliativos na Educação infantil é de cunho linguístico, da mesma forma como acontece com as crianças em período de alfabetização: não adianta nada os alunos dominarem a técnica da escrita (codificando e decodificando textos) se não compreenderem os usos sociais dos mesmos, suas estruturas e se não tiverem o repertório vocabular ampliado.

As participantes da pesquisa deixam muito claro a sólida formação recebida em relação apenas ao segundo saber, técnico, muito vinculado à apropriação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) para Educação Infantil. Contudo, sentem-se perdidas dentre a gama de habilidades propostas no documento orientador porque desconhecem a estrutura textual que lhes servirá de referência para organizar suas observações e pensamentos à luz da BNCC.

Mais escanteado ainda está o desenvolvimento do terceiro saber, relacionado à sensibilização para o docente empatizar com o aluno em sua singularidade e momento de desenvolvimento, para interpretar as condições contextuais que podem funcionar como propulsoras ou empecilhos para a aprendizagem e finalmente, para compreender suas próprias limitações e potencialidades enquanto educadoras.

Sobre os gêneros textuais que compõem a documentação pedagógica, especificamente o relatório de desenvolvimento e aprendizagem, detive meu olhar, considerando sua reverberação na sociedade e sua colaboração para a construção da identidade da criança.

Acreditando na contribuição da apropriação do gênero textual relatório de desenvolvimento e aprendizagem para o fortalecimento de conhecimentos pedagógicos pelas professoras, acompanhei na presente pesquisa, os saberes pedagógicos construídos pelas estudantes de Pedagogia participantes durante sete encontros formativos, visando identificar como esta construção de saberes se materializava e quais condições contextuais afetaram a qualidade da produção dos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem. A análise do material empírico pautou-se nos instrumentos pedagógicos propostos nas formações e nas transcrições dos encontros; analisei processualmente cada conhecimento revelado pelas participantes, seja através de suas escritas, de suas falas ou de minha observação.

Importante destacar que os eixos estruturantes da análise estão apresentados separadamente por opção didática, contudo, assim como na Educação Infantil é um

princípio a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, aqui, a apropriação do gênero e a construção dos saberes pedagógicos também são considerados indissociáveis, dado o argumento de que os gêneros servem como instrumentos para a apropriação de saberes específicos de determinado contexto social.

São eles: Evolução de cada participante quanto à apropriação do gênero relatório de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil; E, desenvolvimento de cada participante quanto à apropriação de saberes pedagógicos referentes à prática docente em Educação Infantil.

No quadro abaixo procurei representar a contribuição dos dois eixos de análise à construção de saberes pelas participantes.

Quadro 8. Indissociabilidade entre os eixos 1 e 2 para a construção de saberes pelas participantes.

	Saberes sobre o gênero textual	Saberes Pedagógicos
Estruturação	Elementos para compor o cabeçalho; Diferentes tipos de introdução; Escolha e desenvolvimento dos conteúdos temáticos; Finalização.	Conhecimento de documentos orientadores (BNCC, LDB e DCNEI); Organização das propostas coletivas da escola e da turma (projetos, sequenciadas, atividades independentes); Corresponsabilidade docente pela escrita dos relatórios (professoras que dividem turma, colaboração da professora de AEE, papel das auxiliares de classe); Educação Integral; Participação da família no processo de desenvolvimento da criança; Frequência do aluno.
Interlocução	Variantes linguísticas	Responsabilidade acerca do que se escreve sobre criança. Finalidade dos relatórios (o que apontar sobre a criança para interlocutores diferentes). Escolhas linguísticas para diferentes interlocutores
Conteúdos temáticos	Hierarquização; Desenvolvimento do conteúdo temático; Protagonismo Infantil; Autoria docente; Processualidade.	Escolha dos focos de observação; Marcas de autoria docente: Escolha dos focos de observação para construção dos registros docentes; Auto-organização para gerenciamento de tempo e recursos pessoais que conversem com o contexto pedagógico para elaboração dos registros e relatórios de desenvolvimento e aprendizagem; escolha da ordem de prioridade dos conteúdos temáticos no texto; apontamento de intervenções importantes para o desenvolvimento da criança de acordo com conteúdo temático pertinente às necessidades específicas da criança; escolha dos exemplos e

		contextos cotidianos que situam o leitor sobre o processo desenvolvimento da criança de acordo com conteúdo temático escolhido, espelhando o início, o meio e o fim do processo; planejamento de estratégias que incitem o desenvolvimento da criança de acordo com conteúdo temático escolhido); Participação da criança em seu processo de desenvolvimento.
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim sendo, partindo do levantamento apontado acima, apresento um relatório de desenvolvimento e aprendizagem de cada participante de acordo com os saberes construídos durante os encontros formativos, contemplando em cada relatório analítico, os dois os dois eixos de análise, entrelaçados.

4.1. O percurso de aprendizagem de cada participante

4.1.1. Gabriela

Gabriela acompanhou a criança cujos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem foram compartilhados nesta pesquisa duas vezes por semana, durante seu período de estágio obrigatório na graduação, na mesma escola/turma onde atua como professora de ballet.

Nos primeiros encontros, Gabriela, de acordo com o roteiro um, já compreendia a finalidade dos relatórios. Compreendia que eles servem como uma forma de avaliação para acompanhar o desenvolvimento das crianças, que é utilizado como uma ferramenta para nortear as práticas pedagógicas, destacando os aspectos que necessitam de mais atenção e direcionamento. Para ela, o documento não apenas relata, mas serve como base para o processo pedagógico e para pensar o desenvolvimento da criança, destacando que a própria criança é sua interlocutora no documento: “Mila, eu te agradeço pela paciência e carinho com que você me trata. Você me ensina diariamente que vale a pena criarmos vínculos e que com isso podemos errar e reconstruir. É um prazer conviver com você”.

No início, a participante desconhecia como estruturar ou hierarquizar os conteúdos temáticos e, ao construir seu primeiro texto, teve o objetivo de apresentar à criança seus pontos positivos e avanços. Ela enfatizou algumas preocupações

como: “Como demonstrar no texto o início do percurso da criança sem utilizar adjetivos estigmatizantes?; “Como me fazer entender? (faz sentido?)”; “Como colocar os avanços com respeito?, já que a aluna que escolheu para redigir o documento era vista como a “mais difícil” da escola pelos outros profissionais da instituição. Outra preocupação foi em relação ao gerenciamento do tempo para conciliar as demandas da faculdade com o tempo para escrever registros e o relatório.

A preocupação com o conteúdo e a forma da escrita ocorreu pelo incômodo da participante com os discursos construídos na instituição onde estagiava a respeito da criança que ela escolhera para apresentar no relatório:

Gabriela: Então, uma... lembra que eu falei que eu gosto de ficar perto das crianças-problemas. Parte dessas observações eu não comecei a observar pro relatório. É por já ter uma afinidade muito grande com essa aluna e me incomodar conforme que a escola a trata, eu já tenho essa preocupação de observar e ir acompanhando ela.

Pesquisadora: Então, foi por isso que você escolheu a Mila? Ela é meio estigmatizada na escola?

Gabriela: É. As ideias, porque ela tem... é porque eu queria dar... entregar um relatório para a Mila mais justo. Sabe, assim? Mais gentil com ela. Porque eu queria que ela tivesse a oportunidade de ser descrita de uma outra maneira. Da maneira que ela é... pra mim... E eu gosto muito dela, então fica... “Ai, ela é terrível!”. E eu gosto muito dela, então eu fico... “Ai, ela é um amor, gente, uma querida”. O que que é isso? Parece outra criança.

Pesquisadora: Tá, e assim? Mas foi, então, o ponto de observação. Para você escrever de uma forma mais gentil da Mila, o que você olhou? Quais eram os seus focos?

Gabriela: Eu vou muito assim para entender o porquê ela está tendo as atitudes, o porquê ela está se comportando daquela forma e o que ela queria fazer. Então assim, por exemplo. A professora teve uma hora que eles têm uma brinquedoteca, tem uma parte externa e uma parte interna. A professora, se voltou e falou, “Todo mundo na parte interna”. A Mila correu para fora. Ah, como a Mila é terrível!”. Ela só foi pegar a boneca que ela estava brincando com as amigas.

Visando desconstruir a visão pejorativa que os adultos tinham em relação à aluna, e encontrando uma estratégia para lidar com suas dúvidas, Gabriela opta, em seu primeiro relatório, por não apontar nenhuma dificuldade, lançado mão, inclusive, de vários adjetivos positivos para Mila e vários advérbios de intensidade que marcam a participação positiva da criança nas propostas: “apresenta-se nas aulas de maneira muito criativa e imaginativa, demonstrando interesse e participando ativamente das atividades propostas, demonstrando grande interesse em participar e colaborar com as atividades”.

Reiteradamente Gabriela manifestou o desejo por mediação que lhe oferecesse referências bibliográficas sobre a estruturação de relatórios, caminhos que

lhe ajudassem a garantir a escrita respeitosa que buscava aprender, principalmente quando fosse necessário apontar dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. O desejo por tal escrita respeitosa surgiu por ela querer escrever da mesma forma como a professora que ela acompanhou no estágio, cujos relatórios, em sua opinião, eram permeados por atenção, empatia e qualidade quanto à escrita.

Para suprir essa carência de referência quanto ao acesso a autores que tratassem especificamente dos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem enquanto gêneros textuais, Gabriela apontou, no encontro 3, recorrer ao Youtube para obter parâmetros de escrita. Ao ser questionada por mim, no encontro 6, sobre qual critério ela usava para garantir a qualidade pedagógica da consulta, apontou pensar se os discursos das professoras de sua graduação ou eu, nos encontros formativos, comungaríamos com o que era apresentado nos vídeos, manifestando, dessa forma, preocupação com a qualidade das informações pedagógicas, pautadas em referenciais acadêmicos a que teve acesso:

Gabriela: Fazendo o relatório eu fiquei com... precisava encontrar, mas o que é mais que eu coloco? Porque só observação, tipo, ah, o que é que eu vou observar? O que é que eu sei que é importante, né, para colocar? Porque assim, tem situações que elas gritam, tipo, olha aqui, que situação interessante sobre a criança. Mas foi bem complicado, assim, e eu fui assistir alguns vídeos no YouTube sobre relatório para ter uma ideia, assim...

Pesquisadora: Enquanto vocês estão procurando, falem para mim, uma coisa que eu fiquei pensando sobretudo quando você falou que procurou a moça no vídeo, como que você sabe que se o que ela está falando é pertinente com o que é ensinado na faculdade, com que efetivamente vai conversar com um conteúdo de caldo pedagógico, e não de repente alguém que começou a escrever e fazer vídeos sobre relatório e pode ser que ela nem tenha tanta referência assim?

Gabriela: Uma coisa meio instintiva, eu vejo se concorda com as coisas que eu vejo na faculdade. Por exemplo, apareceu para mim no TikTok depois de começar a fazer o curso, coisas de relatório, foram vídeos que eu só pensei... talvez não seja bem assim. Que é tipo a moça fez uma lista de como substituir palavras na hora de descrever o aluno. Então o aluno não é terrível... ele tem um comportamento acentuado...

Pesquisadora: Eu já vi essa tabela.

Gabriela: Esse tipo de vídeo não é as coisas que eu olho assim... Eu procurei para ver se tinha algo que parecesse com o que você fala, que parecesse com o que as outras professoras falam para me ajudar a pensar na estrutura. Então eu faço uma seleção de... as minhas professoras da faculdade teriam essa mesma opinião? E como eu falo muito durante as aulas, eu consigo pensar ... será que concorda? Eu vou fazendo essa análise, assim: será que eu ouviria isso de alguma professora minha? Será que elas fariam algo parecido? Então eu vou por essa linha de eliminação de ver...

Quando começamos a discutir a importância da escolha dos conteúdos temáticos, garantindo a socialização de diferentes estratégias e formas de

organização dos mesmos pelas participantes, Gabriela explicitou começar a preocupar-se com o ajuste entre documentos norteadores (BNCC), planejamento de sala de aula e o olhar sensível do professor, evoluindo do laissez-faire principiante de escrever conforme o fluxo de pensamento, para começar a preocupar-se com a escolha intencional dos conteúdos temáticos relacionados, num segundo momento, aos projetos desenvolvidos na escola, até que, finalmente, passa a eleger referidos conteúdos de acordo com o que foi previamente combinado nos encontros e com o que era mais relevante segundo sensibilidade, no percurso de desenvolvimento da criança: a resolução de conflitos.

Abaixo, Gabriela destaca como estava seu movimento inicial em relação à escrita, depois, com a percepção da importância de escolher-se um foco de observação para a construção do conteúdo temático e finalmente, a construção e consolidação da ideia de processualidade necessário para o desenvolvimento do conteúdo temático:

Gabriela: Então, para mim é muito difícil, porque eu fico muito no que é mais subjetivo, que é mais, sabe, da relação, como o sentimento que está aqui, como, por que as pessoas chegaram nesse momento? Por que a professora não se conectou com as crianças? Então, é muito difícil para mim, organizar o que eu observar. Porque eu vou ir... eu me sinto quase viajando, refletindo, e eu acabo deixando algumas coisas passarem mesmo. [...] Mas assim, eu acho sintetizar, é o que faz mais sentido dentro do planejamento. Então, por exemplo, a aluninha que eu observei tinha... eles estavam trabalhando na alimentação saudável. Então, eu fui procurar habilidades referentes a esse projeto que a escola estava desenvolvendo, para focar no que a gente trabalhou e o que pode ser um caminho. Mas, aí, eu olhei. Eu tenho tanto de habilidade, tenho uma lista enorme, tantos objetivos, eu pensei, tá, vou ler um por um? Vou pensar um por um? Aí, eu fui indo pelos projetos que a escola desenvolveu, assim, porque é difícil, foi muito difícil sintetizar”.

Gabriela: E eu até coloquei essa questão...nas minhas dificuldades, dessa falta de observação mesmo. Agora eu posso até articular melhor essa falta de observação com foco. Porque eu passo muito tempo com ela, mas, assim, é um tempo mais livre, mais descontraído. E que eu mesmo não tenho esse foco de ver o desenvolvimento, as atividades. Então, faltou essa questão de... tá, o que eu coloco: Como eu observei? Porque eu observo ela muito mais uma perspectiva de uma recreação, de uma brincadeira... de, sabe, e é como se eu criasse um repertório para defender ela. Eu vou muito nessa perspectiva de não..., mas, olha, antes, um segundo antes, ela estava fazendo tal coisa, de defesa, do que a escrita do relatório, né?

Quando Gabriela verbaliza no encontro 3 que não tinha observado para a escrita do relatório, sem anotações e sem foco, mas dirigida pelo vínculo afetivo que tinha com a criança e quando é questionada por mim sobre a presença ou não do percurso em sua escrita, passa a preocupar-se com a processualidade de cada

conteúdo temático, mas não ainda com o registro para que o conteúdo temático pudesse ser desenvolvido.

Pesquisadora: E essa mudança, esse percurso, está aparecendo aí?

Gabriela: Não. Agora, conversando com você, eu percebo que eu não coloquei, não descrevi o suficiente e não coloquei esse percurso”.

Pesquisadora: Tem problema?

Gabriela: Não. Então, a gente estava só... aí eu coloquei um outro exemplo, porque ela é uma criança muito assim, difícil de aceitar brincar contra crianças. Então, “Não, isso é meu. Não, você não vai brincar, não, eu estou usando”. E aí, durante uma aula, eu fui fazer uma atividade dupla e aí eu mostrei um aluno, que eu precisava de um aluno para me ajudar. Aí ela me ia falar assim: “Aí eu posso fazer com a Fulana? Fulana, você quer fazer comigo? Isso é um grande avanço para ela.

Pesquisadora: E tá escrito aí?

Gabriela: Esse eu tentei colocar mais um, falta essa... falta mais um exemplo, falta deixar mais claro esse percurso dela. Eu tentei...”

Pesquisadora: E como fazer esse percurso?

Gabriela: Essa é uma dificuldade, porque assim, eu não queria colocar, porque antes ela era egoísta... porque já não é o que acontece, sabe? Eu tentei com esse último... escrevendo a minha ideia... com esse o último parágrafo, não como as dificuldades dela, mas tudo aquilo que ela já construiu. Porque eu pensei assim, se eu fosse a professora, nossa, ela não quer conversar com as crianças, eu iria tentar conversar com os pais, e durante esse trimestre, até chegar na avaliação, a gente conseguir construir alguma coisa, para quando chegar no relatório, eu não colocar, olha, ela não faz tal coisa. E eu colocar, olha, ela já consegue fazer tal coisa, dando uma... tipo, descrevendo o avanço. Se eu colocar como avanço, pressupõe que antes não tinha, então assim, não trabalhar porque não consegue.

No encontro 5, já podemos ver em sua fala a consolidação da ideia de processualidade, mas ainda requereu intervenções para conscientizar-se sobre a importância do registro:

Gabriela: Essa questão do processo foi bem interessante porque eu estava no estágio e tem um menininho que ele quer carregar todos os brinquedos que ele leva, mais a coberta, mais a chupeta, para todos os lugares. E assim, é difícil, porque tem escada, hora do lanche, não tem onde deixar, e aí a professora sempre fala: “Deixa na sala!”, e ele não quer deixar, ele começa a chorar... E ela: “Ah, esse menino não tem jeito!”. Daí eu lembrei da nossa conversa, pensei... Precisa de um processo pedagógico. Aí eu comecei a conversar com ele, aí eu entendi aquela coisa meio da (inaudível), eu entendi que ele não queria deixar porque ele tinha medo de outra criança pegar e estragar os brinquedos dele. “E se a gente colocar na sua bolsa, eu vou com você, a gente guarda lá na sua bolsa e ninguém vai pegar?. Ele falou: “Tá bom!”, e tipo, aquilo que era birra, não quero, não quero, não quero, ele falou “tá bom”. Aí ele foi, guardou tanto a cobertinha quanto o brinquedo. E eu tinha falado de guardar a chupeta. Eu pensei, nossa... ele já guardou tanta coisa... e aí ele saiu... “A chupeta!” ... ele esqueceu a chupeta, tudo bem! Aí ele tirou a chupeta e guardou na bolsa e foi pro lanche. Aí eu pensei... Nossa, como faz sentido o processo pedagógico. E desde então, eu voltei ontem [para o estágio], ele guardou muito bem as coisinhas, deixou com a diretora, sabe? Ele começou a desapegar um pouco mais disso.

Pesquisadora: Você registrou?

Gabriela: Registrar não...

Ao mobilizar os campos de experiências “O eu, o outro e o nós” e “Corpo, gestos e movimentos”, Gabriela, coloca em evidência o que lhe chama atenção no desenvolvimento de habilidades da aluna em consonância com sua preocupação em garantir a presença da BNCC em sua escrita. Entretanto, nessa escrita inicial, quando utiliza os verbos apenas no presente, “demonstra”, “amplia”, “é”, “cria”, “expressa”, localiza seu olhar apenas num recorte temporal do tempo presente à necessidade de escrita do relatório, não num continuum temporal que demonstre o processo de evolução da aluna em relação a tais habilidades ou como foi o envolvimento da criança nas atividades.

O mesmo ocorre no parágrafo seguinte que alude os projetos de alimentação saudável e de linguagens. Ela lista estratégias pedagógicas vivenciadas pela aluna, mas não ainda os conhecimentos por ela construídos a partir da experiência com tal proposta ou como deu-se o envolvimento da criança. Sobre o primeiro projeto coloca: “conheceu diversos tipos de legumes, frutas, hortaliças e vegetais, preparou com a sala uma sala de frutas e realizou atividades na horta como o plantio e a rega das hortaliças”; sobre o segundo: “folhear livros de forma espontânea, o reconto das histórias e demais atividades envolvendo levantamento de hipóteses e produções individuais

No outro parágrafo, Gabriela traz um exemplo cotidiano e a fala da criança para sustentar o destaque dado à evolução quanto à interação com adultos e colegas:

A aluna Mila demonstrou grande sensibilidade e empatia, quando durante uma aula a professora ao tentar mover um ventilador de lugar, o derrubou e a aluna ofereceu ajuda dizendo “Não tem problema Tia, a gente arruma”. Ademais, destaca-se momentos de interação em que a aluna leva mais de uma boneca no dia do brinquedo e as divide com as colegas de turma e quando durante uma atividade em dupla perguntou se uma colega de turma queria ser seu par, esses exemplos demonstram seu grande avanço na interação com os colegas, em que a divisão e a comunicação com as outras crianças não é mais um empecilho e sim um facilitador de suas interações.

Neste trecho, a participante aloca seu olhar novamente no momento concomitante à escrita do relatório, salientando avanços constatados. Porém, num relatório de desenvolvimento e aprendizagem, seria importante o apontamento sobre as atitudes interacionais da criança no início do processo de observação, não apenas no final. A não presença deste começo impossibilita que o leitor compreenda o avanço da mesma forma que a vivenciada por quem escreveu o documento.

No decorrer dos encontros, Gabriela foi verbalizando seus pensamentos:

Pesquisadora: O que ficou de aprendizagem após o primeiro encontro?

Gabriela: Eu acho também, assim, considerar o percurso das crianças. E assim, aqui está por trás da ação. Todo raciocínio, tudo que a criança mobilizou para chegar na ação e não a ação por si só.

Vejam os excertos do primeiro relatório:

Quadro 9. Excerto do primeiro relatório da aluna Gabriela.

Durante esse 1º Trimestre destacam-se principalmente as conquistas das habilidades dos campos de experiências “O eu, o outro e o nós”, uma vez que demonstra preocupação e empatia com os colegas e demais profissionais da escola, amplia suas relações interpessoais e é capaz de comunicar seus sentimentos e ideias ao seu grupo de diferentes formas. Outro Campo de destaque é o “Corpo, gestos e movimentos”, uma vez que a Mila cria gestos, movimentos, brincadeiras e manifestações artísticas, expressa seus sentimentos de maneiras diversas e adequa seu corpo às situações, brincadeiras e atividades propostas.

Durante esse primeiro semestre a aluna desenvolveu junto com a turma e com a professora um projeto sobre alimentação saudável, em que conheceu diversos tipos de legumes, frutas, hortaliças e vegetais, preparou com a sala uma sala de frutas e realizou atividades na horta como o plantio e a rega das hortaliças. Outro grande projeto da escola envolveu o campo “escuta, fala, pensamento e imaginação” e principalmente as habilidades de letramento, envolvendo folhear livros de forma espontânea, o relato das histórias e demais atividades envolvendo levantamento de hipóteses e produções individuais.

A aluna Mila demonstrou grande sensibilidade e empatia, quando durante uma aula a professora ao tentar mover um ventilador de lugar, o derrubou e a aluna ofereceu ajuda dizendo “Não tem problema Tia, a gente arruma”. Ademais, destaca-se momentos de interação em que a aluna leva mais de uma boneca no dia do brincar e as divide com as colegas de turma e quando durante uma atividade em dupla perguntou se uma colega de turma queria ser seu par, esses exemplos demonstram seu grande avanço na interação com os colegas, em que a divisão e a comunicação com as outras crianças não é mais um empecilho e sim um facilitador de suas interações.

Fonte: Material produzido a partir da pesquisa.

Já no segundo relatório, entregue após a realização dos sete encontros formativos, é possível observar já na introdução, a presença do protagonismo docente de Gabriela. Logo na introdução, ela manteve a preocupação em apontar a BNCC como documento que dá veracidade a sua escrita, porém, acrescentou o que de sua prática pedagógica também a subsidiou: observações e registros. A introdução reescrita lhe requereu uma pesquisa com a professora da escola onde estagiou para conhecer os projetos trabalhados pela turma e obter informações sobre a criança. Assim, dentro de uma prática que não foi sua, escolheu informações para situar no documento como a aluna Mila participou dos projetos, não mais apenas listando estratégias que foram lançadas, espelhando uma ampliação do olhar garantindo o olhar para a criança:

A aluna Mila interagiu muito bem com os dois projetos demonstrando interesse e se engajando nas atividades. Em relação ao Projeto “Alimentação Saudável” a aluna manipulou as frutas, legumes e hortaliças e esteve aberta a experimentar, conhecendo novos sabores e texturas. Enquanto ao projeto de leitura, a aluna engajou-se muito nas contações de história, uma vez que essa atividade lhe gera um interesse muito grande. (Relatório 2, aluna Gabriela).

Quanto à interlocução, a participante passa a escrever os relatórios para os pais e retira o trecho que faz agradecimentos à aluna.

Gabriela passa a estabelecer uma relação entre os tempos passado e presente marcando um olhar observador e de acompanhamento em relação ao conteúdo temático desenvolvido: interações. As informações sobre a aluna agora são trazidas em continuum, a lacuna do início do processo é preenchida e as descrições mobilizadas servem de suporte para espelhar o desenvolvimento da criança:

Logo que as aulas começaram a aluna Mila tinha resistência em partilhar seus brinquedos e brincadeiras com as demais crianças da turma, optando por brincar sozinha e não estando aberta para compartilhar esses momentos. Durante as aulas foi sendo construído a ideia de compartilhar e emprestar seus objetos e brinquedos, uma vez que de fato eles eram legais e que as outras crianças também viam isso, dessa maneira gradativamente a aluna foi aceitando a ideia. Em situações que as atividades eram feitas em dupla, a Mila ficava responsável por escolher a criança que seria sua dupla, mediando e abrindo espaço para que ela pudesse interagir sem resistência. Agora, a aluna de maneira espontânea divide seus brinquedos com os amigos de turma e se oferece para realizar atividades em pares com outras crianças. Como quando ela levou mais de uma boneca para dividir com outras crianças ou se ofereceu para ser dupla de outra criança.

Os marcadores temporais escolhidos: “logo que as aulas começaram”, “durante as aulas foi sendo construída” e “agora”, delineiam o processo vivenciado pela aluna, demarcando começo, meio e fim da observação do conteúdo temático. Gabriela também marca as intervenções que foram possíveis a ela, enquanto estagiária, fazer para contribuir na qualificação das interações de Mila, colocando em evidência, novamente, o amadurecimento de seu protagonismo docente: “Em situações que as atividades eram feitas em dupla, a Mila ficava responsável por escolher a criança que seria sua dupla, mediando e abrindo espaço para que ela pudesse interagir sem resistência”. Além disso, é possível identificar-se em seu texto a importância do planejamento e explicitação de estratégias relevantes para o desenvolvimento da criança.

Também é possível perceber a ampliação de repertório da participante para mobilizar exemplos que deem suporte ao que ela está apontando acerca do desenvolvimento da criança, extrapolando elogios, apontamentos ou opiniões.

Quando ela destaca um diálogo que teve com a aluna sobre interações, quando exemplifica como eram as interações no início da observação e no momento presente da entrega do relatório, demonstra que qualificou seu olhar e os instrumentos para materializá-lo com a perspectiva de garantir a presença da criança em seu texto. Assim, o leitor pode situar-se acerca do trabalho desenvolvido e dos avanços conquistados.

Mila: Ah! Eu queria tanto! Você esqueceu na sua casa?

Professora: Não, Mila. Não podemos fazer hoje pois precisamos começar o ensaio para a Festa Junina.

Mila: Não quero ensaiar, não vou fazer a aula.

Professora: Mila, eu preciso da sua cooperação, só conseguiremos usar a caixinha se nós ensaiarmos. Hoje nós ensaiamos e na próxima aula eu trago a caixinha, pode ser?

Mila: Tá bom, tia.

Após consolidar a ideia de processualidade, Gabriela arrisca construir registros tendo como o foco o conteúdo temático interações, mandando mensagem para si mesma pelo whatsapp através de tópicos, a fim de alimentar a memória. Depois ela passou a organizar esses tópicos em um documento do word; cada tópico que retomava, lembrava da situação para escrever. A participante ressaltou a dificuldade contextual vivenciada para qualificar seus registros devido sua condição de estagiária: não tinha permissão para fotografar ou gravar áudios e vídeos. Assim, ela demonstra ter compreendido como qualificar seus registros e a possibilidade de os registros poderem materializar-se em diferentes suportes, mesmo quando enfatiza frustração por não ter conseguido registrar como gostaria: “esse registro não vai servir para quando eu tiver uma sala, e precisar fazer relatório com mais crianças. Então assim, eu senti muita falta de mais momentos para eu conseguir registrar de mais formas”.

Outras duas dificuldades foram destacadas por Gabriela para a escrita de seu primeiro relatório: a falta de observação por passar pouco tempo com a criança em sala e por acompanhar poucas atividades intencionais.

No encontro 7, Gabriela avalia suas aprendizagens em relação ao registro:

Gabriela: O registro passou de ser uma coisa faz ou não faz, sabe ou não sabe, para garantir a materialidade do processo pedagógico. Eu entendi que

o registro, ele precisa ter um propósito. Então, eu estou registrando o quê, e por quê? Então assim, o registro tem que estar dentro de um processo e fazer parte de um contexto. Não é uma foto aleatória da criança fazendo uma atividade, é uma foto que eu vou usar para explicar alguma coisa sobre aquela criança. Uma conquista de habilidade, algo que ela tá desenvolvendo, algo que ela conquistou..., mas precisa ter essa materialidade, esse contexto.

Durante a construção dos saberes pela participante sobre a escolha dos conteúdos temáticos, ela passou a refletir sobre o desenvolvimento deles pautados na ideia de processualidade, ideia esta que aparecia embrionariamente em seu primeiro relatório apenas no trecho “esses exemplos demonstram seu grande avanço na interação com os colegas”. A partir do momento em que Gabriela se conscientiza sobre o conteúdo, forma e funcionalidade dos registros para o relatório, passa a mobilizar esses conhecimentos de acordo com sua intencionalidade e sensibilidade acerca do que decide (e consegue) iluminar sobre o desenvolvimento de Mila:

Pesquisadora: Eu queria que você falasse pra mim um pouquinho sobre o encontro de hoje em que contribuiu para você. [...]. Mas eu gostei muito dessa construção que você fez comigo, de entender o porquê que eu escolho pôr as coisas no relatório. Porque assim, eu escolhi o porquê, eu só não soube escrever esse porquê. Explicar de fato o porquê que eu escolhi esses momentos. Então essa construção de... Eu escolhi porque teve um antes, teve uma mediação pedagógica e teve um avanço. Essa questão de como, de fato, estruturar o relatório que era uma dúvida minha. Que existe uma situação, existe uma mediação, e existe um avanço. E essa maneira de escrever hoje é muito, muito válido esse exercício.

Sobre a compreensão do conceito de hierarquização dos conteúdos temáticos, Gabriela destaca no encontro 6:

Pesquisadora: E você saiu daqui pensando em quê?

Gabriela: Na hierarquização dos conteúdos.

Pesquisadora: Qual foi mais marcante?

Gabriela: A hierarquização dos conteúdos, porque foi um ponto que eu não tinha pensado para escrever o primeiro, então nessa questão da organização mesmo. O que são os conteúdos temáticos e de como colocá-los no relatório. Ainda estou nessa construção de como colocar todos esses conteúdos no relatório.

Pesquisadora: (para Gabi) Fala um pouquinho para a Sara o que é hierarquização, porque se não ela não vai lembrar...

Sara: Eu nem vim por conta da otite.

Gabriela: Eu lembro!

Pesquisadora: O que você lembra, Gabi?

Gabriela: É a estrutura, é a organização do relatório pra que o relatório faça sentido para quem está lendo. A gente precisa ter uma organização clara de como foi o trabalho e de como o relatório está sendo construído. Para mim ainda é um pouco (risos)... eu ainda estou nesse processo de construir essa hierarquização.

Apesar de termos combinado enquanto grupo que apenas um conteúdo temático seria desenvolvido no segundo relatório, a relevância dos conceitos de processualidade e hierarquização dos conteúdos temáticos para realizar destaques acerca do processo de desenvolvimento da criança, contemplaram a expectativa que a participante apresentava de conseguir escrever sobre a criança de maneira respeitosa. Exemplo disso, é a alteração do teor das dificuldades apontadas pela participante para a escrita do segundo relatório: “falta de mais tempo para observar e anotar diferentes conteúdos temáticos: não mais calcado no desconhecimento do gênero, mas na qualificação da observação e registro, ou seja, conteúdos pedagógicos.

Segundo avaliação da própria participante, aponto os aspectos que melhoraram desde a primeira produção textual: “Foi mais tranquilo pensar na estrutura do texto; eu já tinha uma ideia de como começar e seguir com a escrita; consegui consultar minhas anotações de aulas e materiais disponíveis para me nortear; consegui escrever mais”.

Amarrando as aprendizagens conquistadas:

Pesquisadora: E eu queria que vocês falassem pra mim o que fica dos nossos encontros.

Gabriela: Pra mim, o que mais ficou, não foi nem a escrita do relatório. A escrita do relatório assume um segundo plano. Porque pra escrever o relatório, você precisa desenvolver algumas atitudes que são mais marcantes, pra mim, do que a própria escrita. Pra escrever, você precisa observar, você precisa priorizar a criança, observar a criança de maneira mais subjetiva, compreender a singularidade da criança. Então assim, pra escrever sobre o processo, intervenção do professor, eu preciso observar, identificar uma dificuldade, pensar no que fazer, fazer e acompanhar o depois.

Pesquisadora: E você não pensava nada disso antes?

Gabriela: Não com esse... com esse aspecto de "vai ter um relatório", e, sabe... "eu preciso garantir esse desenvolvimento". E ter a definição do antes, o processo, e o depois, foi uma coisa que ficou muito na minha cabeça. Agora eu enxergo todas as minhas intervenções como o antes, o processo, e eu vou chegar no depois. Então tudo, tudo eu penso agora, tá, o que eu vou fazer, como que a gente vai ficar depois e como que a gente vai manter esse depois. [...] Então mudou muito uma questão de atitude.

Finalmente, comparando as escritas materializadas no primeiro e no segundo relatórios, podemos constatar os saberes construídos pela participante em relação a importância de garantir-se o percurso de aprendizagem da criança, com apontamentos e exemplos que espelham a processualidade vivenciada a presença

da mediação pedagógica docente no que se refere, pelo menos, aos aspectos que a criança mais precisou de intervenções individualizadas; na mobilização de exemplos do cotidiano que sustentem o que foi escrito sobre a criança, a marcação das intervenções lançadas pela participante para possibilitar o desenvolvimento da criança no conteúdo temático escolhido, o desenvolvimento da sensibilidade.

4.1.2. Karina

A criança acompanhada por Karina para a elaboração dos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem estudava no berçário da escola onde ela realizou o estágio obrigatório da graduação.

Preliminarmente, quanto à funcionalidade do gênero textual, a participante apontou que os relatórios de desenvolvimento e aprendizagem servem para acompanhar o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, mas não de maneira que a rotule. Num primeiro momento, ela ficou em dúvida se o interlocutor do documento seria a família do aluno ou eu enquanto pesquisadora e elegeu como critérios para a escolha dos conteúdos temáticos o desenrolar da rotina escolar e a necessidade de orientar/tranquilizar a família acerca do período de adaptação.

Karina buscou referências não apenas na leitura de relatórios das professoras que acompanhou no estágio, mas também se pautou na leitura de um trabalho de conclusão de curso intitulado “Primeiras vivências de bebês na creche: o cuidar e o educar na Educação Infantil”, escrito por Lariza Worst, sob orientação do Dr. Marion Machado Cunha, curso de Pedagogia, Faculdade de Educação e Linguagem (FAEL) da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário de Sinop, 2015/2. No decorrer dos encontros, passou a pesquisar artigos científicos que tratassem do tema adaptação.

Quanto ao planejamento para elaborar seu relatório de desenvolvimento e aprendizagem, ela pretendia observar a criança no período em que estava em sala de aula, anotar aspectos importantes sobre participação, desenvolvimento nas brincadeiras e as interações com o meio. Apontou como preocupações iniciais: escrever o relatório sobre uma criança real, não idealizada: “Falar sobre a criança sem colocá-la dentro de um ideal ou apresentar dificuldades de modo que as famílias não achem que seja um ‘grande problema’, mas que faz parte do processo de

desenvolvimento e que a contribuição deles é importante”. Orientação parental: “Para facilitar a compreensão da família sobre os momentos da creche, minha escrita foi baseada na rotina da turma”. E protagonismo infantil, quando procura relatar atitudes da criança em relação à autonomia para se alimentar, às interações com pessoas e objetos, às expressões corporais.

As marcas de intervenções pedagógicas pelas professoras foram apontadas nos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem, porém, Karina, em sua primeira produção, era a espectadora que observava e registrava o que era feito pela equipe.

Algumas reflexões disparadas pela participante durante a realização dos encontros: desconsideração dos saberes das auxiliares pelas professoras da turma acerca do desenvolvimento das crianças para a elaboração dos relatórios; como orientar as famílias sobre o papel que possui para o desenvolvimento da criança e como dar voz para a criança no documento.

Segundo a graduanda, apenas as auxiliares conseguem observar a criança integralmente, por vivenciarem o comportamento infantil em períodos diferentes. Elas conseguem acompanhar muito bem o momento do descanso, estando presentes tanto no adormecer (acompanhado pela professora do período da manhã), quanto no despertar (acompanhado pela professora do período da tarde) e as professoras apenas têm acesso a um fragmento deste momento da rotina. Também apenas as auxiliares vivenciam o momento de troca, rico em diálogos, potente para a construção de vínculos e para desenvolvimento da consciência corporal, entre outros aspectos. Karina destaca que se os olhares das auxiliares são desconsiderados em documentos avaliativos, uma lacuna se consolida:

Karina: Aí eu tinha essa questão também sobre como colocar isso no relatório sendo que não tinha essa articulação entre as partes e a Rafaela também falou sobre isso. O período da manhã da professora que ela fica e o período da tarde das monitoras que não têm essa conversa, esse diálogo.

Na primeira atividade de expressão artística, Karina pediu-me para refazê-la antes de entregá-la (após ter escutado as estratégias compartilhadas pelas colegas). Do esboço inicial para o final, foi possível notar sua atenção em tentar garantir um espaço para espelhar o desenvolvimento infantil, seja por suportes de registro ou por acionamento de repertório teórico em cada um dos conteúdos temáticos por ela escolhidos.

Quanto à escolha dos conteúdos temáticos iniciais, ela destaca:

O meu 1º relatório já abordei alguns conteúdos temáticos sem saber o que era esse conceito, depois das aulas compreendi que abordei e assim mantive as informações sobre a criança para o 2º relatório, iniciei abordando o contexto da adaptação, a rotina da criança, interação da criança com o espaço e colegas, sono e alimentação.

O processo de hierarquização dos conteúdos temáticos foi baseado na relação das especificidades do período de adaptação X necessidades do aluno, colocando em destaque o envolvimento dele na rotina do berçário (principalmente descanso, alimentação e manipulação de objetos), as interações que desenvolveu com as professoras, ambiente e amigos.

Na atividade de expressão artística 1 entregue, em comparação com a primeira que pediu para refazer, para o conteúdo temático “período de adaptação”, a graduanda manteve a intenção de agregar fotos ao relatório; para os “interação com espaço e professoras e manipulação dos objetos”, ela agregou abordagens teóricas sobre o desenvolvimento infantil. Finalmente, para o conteúdo temático “desenvolvimento observado, dificuldades”, acrescentou um subitem “contribuições da família e para espelhar o protagonismo infantil”, com a intenção de apontar aos familiares o que estaria previsto para a faixa etária e sugestões para que eles pudessem favorecer tal desenvolvimento.

Figura 8. Atividade de Expressão Artística 1 - (primeira produção).

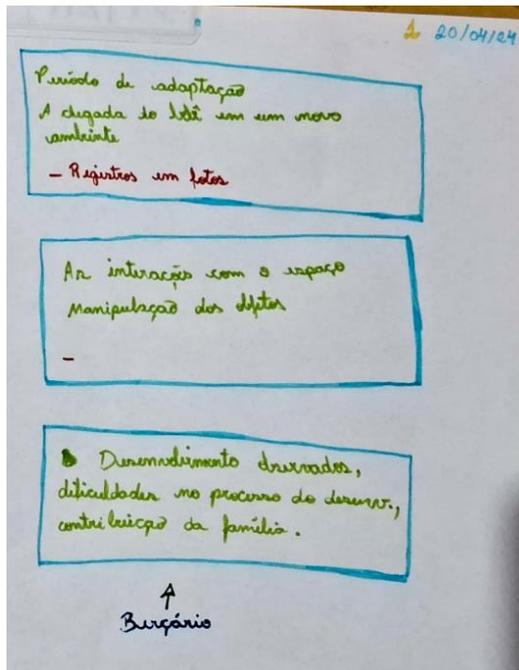
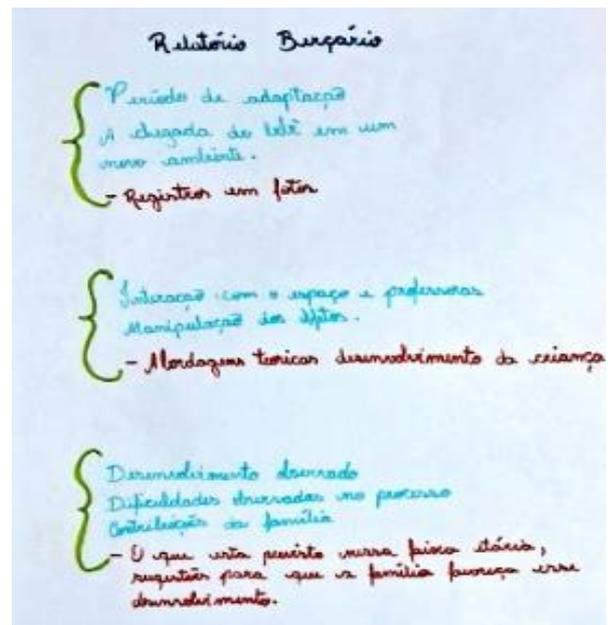


Figura 9. Atividade de Expressão Artística 2 (segunda produção).



Fonte: Material produzido a partir da pesquisa.

Karina iniciou o primeiro relatório de desenvolvimento e aprendizagem utilizando quatro parágrafos para fazer uma breve apresentação sobre a relevância do período de adaptação na Educação Infantil, com a intencionalidade de tranquilizar a família a respeito desse momento:

Karina: O que eu trouxe da adaptação, porque assim, o que eu vejo, por exemplo, as mães, por ver as crianças chorando nesse período, acho que é um momento que para elas ... elas se culpam muito e é um momento de incerteza. Então meio que assim, eu quis trazer... que tá tudo bem, a criança vai ter dificuldade porque ela tá separando da família e tá meio que mostrar que é o período que acontece. É a mudança, né?

No primeiro parágrafo, traz o conceito de adaptação na Educação Infantil; no segundo e no terceiro, aponta algumas estratégias adotadas pela escola para tal momento pedagógico, utilizando para validar sua escrita, a citação de um artigo científico. No quarto e último, descreve alguns comportamentos esperados das crianças e das famílias no referido período. A partir do quinto parágrafo passa a falar sobre a criança, Marcelo, porém refere-se a ele como André, um indicativo de recorte e colagem muito frequente na prática docente ao escrever este gênero textual.

Karina: E a segunda parte eu coloquei a interação com o espaço e as professoras e a manipulação dos objetos, por nessa fase eles estarem explorando as coisas. E coloquei as abordagens... vou trazer as abordagens teóricas do desenvolvimento da criança e da faixa etária. E, por último, o desenvolvimento observado, as dificuldades observadas durante o processo e as contribuições das suas famílias. Nesse caso, eu trouxe o que está previsto na faixa etária e sugestões para que as famílias também favorecessem o desenvolvimento de uma forma participativa.

No texto também traz com quantos meses a criança entrou na creche (um ano e cinco meses) e o seu julgamento sobre como ocorreu o processo de adaptação para a criança, “de forma calma e respeitosa”, sem o apontamento de exemplos concretos sobre o que seria uma maneira calma e respeitosa.

Karina inicia o sexto parágrafo adjetivando Marcelo com “É uma criança doce”, para abordar a receptividade do aluno aos adultos da escola. O sétimo parágrafo aponta o conteúdo temático interação, ressaltando a dificuldade da criança nesse sentido: “nos primeiros dias Marcelo ainda tinha dificuldade para interagir”. Para desenvolver esse conteúdo a participante lança mão da processualidade e de marcadores temporais “nos primeiros dias de Marcelo”, “agora”, “depois de um mês” e destaca quais estratégias a escola buscou para acalmar a criança: “conversamos com ele que sua mãe está trabalhando e que mais tarde ela vem, explicamos a rotina, dizendo o que ele vai fazer antes dela chegar; oferecimento de colo”.

Algumas expressões como “tem sido um processo **significativo**”, mobilizam jargões pedagógicos carregados de sentido apenas para quem escreve, já que o significado da palavra “significativo” pode variar de acordo com o leitor, tanto com conotações positivas quanto negativas.

Depois, a participante aponta como Marcelo manipula os objetos, trazendo descrições do momento presente à escrita do relatório. Segue falando sobre o sono, sobre a dificuldade que o aluno tinha para dormir no início do ano e discorre sobre as estratégias utilizadas pela escola para tranquilizá-lo (oferecimento de carrinho de bebê e voltas pela escola). Aqui também ocorre a marcação da processualidade através dos marcadores temporais “no início do ano/ nos últimos dias”.

No segundo relatório, Karina destaca qual foi o tempo de observação para a construção do documento, “durante esses quatro meses”, mantém em sua escrita, de forma idêntica, uma primeira parte composta por quatro parágrafos para fazer uma breve apresentação sobre o período de adaptação e uma segunda parte para abordar

especificamente aspectos em relação ao desenvolvimento e aprendizagem de Marcelo, acrescentando o conteúdo temático linguagem oral:

Marcelo, está em processo de desenvolvimento da linguagem oral, mas tem expressões faciais que muito nos diz sobre o que sente, mostra o que quer, quando necessário aponta, ou seja, aos poucos temos construído uma comunicação pela interação, afeto e vivências.

Na transcrição do encontro cinco foi possível identificar o momento em que Karina começa a elaborar respostas para sua dúvida sobre como redigir sobre a linguagem oral do aluno de berçário se ele ainda não fala:

Pesquisadora: Como vocês revelaram o protagonismo das crianças no relatório de vocês? [...].

Karina: É... eu. Eu coloquei no momento de autonomia dele, de se alimentar, a interação né, que, no início, ele tinha essa dificuldade de se relacionar. E... A manipulação, no momento que ele já sente mais seguro de explorar o ambiente e as expressões nos momentos que ele...

Pesquisadora: Mas a estratégia que você usou para isso, foi você narrar. Você contou...

Karina: É...

Pesquisadora: É diferente, por exemplo, dela, que trouxe a fala da criança entre aspas. Tá entendendo? Tá certo?

Karina: É que, como é berçário, fiquei pensando... [...] Ele ainda está nesse desenvolvimento da linguagem oral. Então ele fala pouquíssimas coisas assim, então é mais as expressões....

Quando fala das intervenções pedagógicas, passou a colocar-se como pertencente ao grupo de educadoras que trabalham com as crianças. Inseriu-se no processo no discurso, porém, destacou na transcrição do encontro 5, que mencionou as intervenções lançadas pela equipe do berçário como um todo. Manteve o repertório para busca de referências.

Também podemos ver mais destacadas algumas de suas observações sobre a participação e os interesses da criança no cotidiano escolar, mesmo pautadas apenas no momento presente de elaboração do relatório. Na transcrição do quinto encontro foi possível identificar a intervenção feita por mim nos encontros que provocou a ampliação do olhar da participante:

Pesquisadora: O que você procurou garantir na organização textual de cada conteúdo temático? Isso eu não perguntei. [...].

Karina: Eu não sei se eu respondi certo...

Pesquisadora: Não, não tem certo e errado. Tem a construção. Certo? Se eu vou falar de controle dos esfíncteres, o que eu garanto em cada conteúdo temático?

Gabriela: Ah, espera...O controle não é o conteúdo temático.

Pesquisadora: É. O controle dos esfíncteres é um conteúdo temático. A interação com as crianças é um conteúdo temático. Certo? A alimentação é um conteúdo temático. Mas o que eu preciso garantir nesse conteúdo temático, principalmente do que revela a singularidade da criança? O que eu não vou conseguir garantir em todos. Mas o que eu preciso garantir na estrutura desse conteúdo? Vocês já falaram.

Karina: Os momentos da vivência?

Pesquisadora: Por quê?

Karina: Porque ali que revela o que tá acontecendo.

Pesquisadora: Se eu estou falando de uma coisa sobre a criança, eu tenho que revelar, eu tenho que exemplificar o que eu estou falando. Certo?.

Abaixo apresento uma comparação entre a abordagem dos mesmos conteúdos temáticos nos diferentes momentos de escrita, destacando os acréscimos qualitativos feitos pela participante:

Quadro 10. Comparação entre abordagens.

Conteúdo temático: Período de Adaptação

a) Considero que até o momento estamos no processo de adaptação, mas tem ocorrido de forma calma e respeitosa (Relatório 1). Tivemos muitos avanços no período de adaptação, **porém ele ainda demonstra que precisa de acolhimento nos momentos de despedidas com a mãe**. Mas, esse processo tem ocorrido de uma maneira calma e respeitosa, **afinal cada criança tem seu tempo** (Relatório 2).

b) Marcelo, sempre aceita ser acolhido, quando se despede da mãe ele chora um pouco, mas logo se acalma no colo de uma das professoras (Relatório 1). Marcelo, sempre aceita ser acolhido, **todos os dias** quando se despede de sua mãe ele chora um pouco, mas logo se acalma no colo de uma das professoras, **no final do dia ele percebe que está próximo do horário de ir embora e em alguns dias chora pela mãe, com isso, explicamos para ele que está tudo bem e logo ele vai embora. Dessa forma, é possível perceber que Marcelo consegue identificar a rotina da turma, os momentos de lanche, brincadeira, dormir e ir embora** (Relatório 2).

Conteúdo temático: Manipulação de Objetos

Marcelo tem explorado o espaço, manuseia os objetos da sala, pega garrafas pet bate uma na outra para ouvir o som, encontrando e dando novos significados aos objetos (Relatório 1). Marcelo tem explorado o espaço, manuseia os objetos da sala, pega garrafas pet bate uma na outra para ouvir o som, encontrando e dando novos significados aos objetos, **assim como participa de todas as vivências que são propostas e demonstra através de suas expressões quando está satisfeito ou não. Ao longo desses quatro meses, foi possível perceber o desenvolvimento do Marcelo, ele tem permanecido mais tempo nas brincadeiras, se aproximado dos amigos, entretanto, tivemos alguns momentos de mordidas, entende-se que nesta idade as crianças buscam diferentes formas de expressar-se. Quando ocorre essas situações, conversamos com ele mostrando que o colega está chorando/chateado porque aquela mordida o machucou, Marcelo fica parado e pensativo, demonstrando atenção no que está sendo dito, em diálogo com a família entendo que logo essa fase passará** (Relatório 2 da aluna Karina).

Fonte: Material produzido a partir da pesquisa.

A graduanda já traz mais elementos referentes ao desenvolvimento de Marcelo: participação nas brincadeiras, maior aproximação aos colegas, a apropriação da rotina por ele, conseguindo mobilizar exemplos que sustentam seus apontamentos e

ampliar a quantidade das apresentações das intervenções pedagógicas lançadas pelas professoras para fomentar o desenvolvimento da criança em vários conteúdos temáticos escolhidos:

Nos primeiros dias Marcelo ainda tinha dificuldades de interagir, pois queria sua mãe e nada o deixava tranquilo. Agora depois de alguns meses, Marcelo brinca com os amigos, explora o ambiente, durante o período da tarde ele chama pela sua mãe, conversamos com ele que sua mamãe está trabalhando e mais tarde ela vem. Explicamos a rotina, dizendo o que ele vai fazer antes dela chegar, agora Marcelo demonstra segurança, logo consegue voltar para a brincadeira ou em alguns momentos necessita do colo por um tempo para acalmar. Contudo, consideramos que tem sido um processo significativo, observamos que ele já está se sentindo pertencente ao espaço, se aproxima das professoras e amigos, solta muitos sorrisos, espontaneamente pede colo para as professoras e em alguns momentos manda beijos” (Relato 2 da aluna Karina).

Durante todos os encontros, mesmo que expressa por palavras diferentes ou mobilizando repertórios diversos para exemplificar o problema que nela pulsava, Karina enfatizava sua reflexão sobre como não escrever sobre as crianças pautando-se numa imagem idealizada.

Ela relaciona esse conteúdo com a BNCC:

Karina: Quer dizer, por exemplo, a todas as faixas etárias têm BNCC. As faixas etárias, habilidades e tal. E a gente observa que está previsto para aquela faixa etária. Só que dá um pouco de medo de parecer que a gente está esperando que a criança cumpra um ideal. Quando eu escrevi, eu fiquei meio... se estava certo, mas parece que a gente....

Com seu questionamento sobre escrever-se ou não sobre as dificuldades das crianças:

Pesquisadora: Mas eu não tenho o que apontar as dificuldades? Essa é a pergunta?

Mariana: É, eu tenho?

Karina: Eu fiquei na mesma dúvida quando eu coloquei aqui, coloquei o que só teve na faixa etária, mas com medo de parecer que estou apontando a criança.

Com a possível interpretação que a família faria sobre seus apontamentos:

Karina: Eu acho que, nos momentos que, por exemplo, esse é o que eu escolhi pra observar, como faz pouco tempo que ele tá vivenciando, né? A rotina repete, e tal... então a gente, as professoras, né? Têm enfrentado muitas dificuldades no processo de adaptação. Então, acho que é difícil na hora, você escrever sem colocar que é um problema a dificuldade dele, de alguns aspectos, de se relacionar com as pessoas e tal. A minha dificuldade

era olhar a criança sem colocar ela... "Ai, ela tá com dificuldade nisso, e isso é um problema." Mas que tudo bem pra ela ter dificuldade.

Pesquisadora: Então, é mais difícil escrever sobre as crianças que têm muita dificuldade.

Karina: É. Ou, às vezes, algum comportamento também, porque quando a família vê, eles acabam interpretando talvez que seja um grande problema, aquilo. Eu acho que é essa a questão, de não levar de outra forma pra família.

Pesquisadora (registrando em voz alta): Como escrever pra garantir que a mensagem chegue na família com a mesma intenção de quem tá escrevendo... é isso?

Karina: É, tipo... Você vai colocar sobre a dificuldade que a criança tem ou sobre algum comportamento dela. Às vezes, interativo ou coisa assim. E não escrever de uma forma como se você estivesse rotulando a criança pra família. "Pai, seu filho isso, isso, isso", mas de uma forma que dê para enxergar que tem, as dificuldades existem, mas não rotulando.

Com o vídeo "Spellbound: o poder das nossas palavras" que tematizamos no último encontro:

Karina: Eu também penso o mesmo das meninas. E através do vídeo, eu também acho que cria um ideal, em que a criança que não se sente capaz. E o que ela olha, né, e vê as pessoas que sempre elogiam quem consegue tudo. E dentro dessa criança, acaba sendo um transtorno. Então, eu acho que o monstro também representa os transtornos, que a criança, está enfrentando sozinha, dentro de si. Na educação infantil, porque ela não vai ler o relatório dela, né; mas, acho que, para a vida, é influenciado as pessoas criarem o ideal de um ... que é boa, perfeita, e que recebe elogios, e que a comparação sempre está ali...

Apesar de Karina já ter consciência sobre a importância de não se rotular a criança, sobre a problemática da idealização desde a escrita de seu o primeiro relatório e de ter a intenção de tranquilizar a família sobre o período de adaptação, ela persiste em apresentar o vocábulo "dificuldade" na escrita do segundo relatório, em aspectos em que os apontamentos feitos configuram-se como um momento de apropriação de procedimentos pela criança tão pequena, não necessariamente como uma dificuldade: "dificuldade para interagir" e "dificuldade para pegar o caldo da sopa".

Dessa forma, o conhecimento de Karina sobre apontar-se ou não as dificuldades enfrentadas pelas crianças, avançou ao permitir-se escrevê-las, o que antes fazia com insegurança, mas ainda necessita aprofundar seus estudos sobre desenvolvimento infantil para evitar evidenciar como dificuldade o que na realidade ainda é um processo não experienciado várias vezes pela criança, um conhecimento ainda não consolidado devido sua faixa etária.

Por outro lado, mesmo mantendo a adjetivação "é uma criança doce" / "uma criança observadora e prestativa", podemos constatar sua oscilação em utilizar o

verbo “é” omitido na segunda expressão. Tal conteúdo foi trabalhado nos encontros formativos, e essa variabilidade destaca um pequeno avanço em relação à questão da adjetivação das crianças por adultos, num momento recortado do tempo.

Karina apontou como dificuldades para escrever o segundo relatório: a quantidade de faltas apresentadas pela criança por motivo de doença (cerca de um mês), algo muito frequente na prática docente; a quantidade de feriados e paralisação na instituição que comprometeram as observações; não ter conseguido acessar, por ser estagiária, os projetos da turma, justificando a ausência deste último conteúdo temático em sua escrita; E, precisar ir embora antes do horário de saída das crianças, o que caracterizou-se como empecilho para relatar outros acontecimentos.

Comparando tais dificuldades às que ela apresentou para a escrita do primeiro relatório: “Como seria o processo de sintetizar a escrita, quais estratégias utilizar para que os responsáveis entendessem o desenvolvimento da criança, o tipo de linguagem que deveria ser utilizada e a organização que um relatório deveria ter”; “a estrutura, o que observar, o que destacar”, “a estrutura, o que colocar no relatório sobre as crianças”. é possível identificar, após a apropriação de elementos do gênero textual, avanços também em relação à construção do fazer docente, sobretudo quando destaca a frustração por não ter podido observar a criança o quanto gostaria e por não ter tido acesso ao planejamento da turma.

Além disso, destacou-se a conscientização adquirida acerca da importância dos registros para a escrita dos relatórios. Karina aponta ter ampliado seu repertório quanto às possibilidades de recursos possíveis para os registros:

Pesquisadora: E quais foram os... os índices, os índices não, as pistas de desenvolvimento que ela deu, como que esse desenvolvimento foi marcado. O que você quer falar? (olhando para Karina) O que que você entendeu sobre isso?

Karina: A importância dos recursos para o registro, porque eu trabalhei com uma professora de Educação Infantil, tinham 18 crianças na turma. E aí teve um dia que eu perguntei para ela: O que você faz para registrar? Fazer os registros? O relatório? Aí ela falou assim para mim: Ah, no final do bimestre eu vejo. Mas aí da minha cabeça ficava... Dezoito 18 crianças, como é que faz isso? Eu li um relatório, tinha os aspectos das crianças, mas eu acho fica também aquelas dúvidas, porque, por exemplo, eles tinham nos momentos que quem acompanhava era eu, por exemplo, a hora do sono e ela nunca me questionava, olha como que é? Então, eu não sabia como era. Então, eu acho que ficava uma coisa muito solta.

Pesquisadora: Ou escrevia qualquer coisa.

Karina: E aí eu sempre tive essa dúvida. O que usar de recurso para a gente fazer um relatório das crianças. Porque não é só você acompanhar durante o bimestre, chegar no final, tentar lembrar. Porque a gente vê até pelo estágio

obrigatório. A gente não consegue lembrar no final para escrever o diário de campo.

Segundo a estudante universitária, os aspectos que melhoraram da primeira para a segunda produção do gênero textual relatório de desenvolvimento e aprendizagem foram: “Foi mais tranquilo pensar na estrutura do texto; Eu já tinha uma ideia de como começar e seguir com a escrita; consegui consultar minhas anotações de aulas e materiais disponíveis para me nortear; consegui escrever mais”.

Apesar da relevância apontada pela participante sobre a influência das ausências do aluno, ela não apontou no documento final a relação entre quantidades de dias letivos e faltas conforme combinado nos encontros, nem destacou a consequência de tal impacto: a necessidade de um novo período de adaptação pela criança, acarretando retrocesso em alguns aspectos e a ocorrência de choros durante o dia procurando a mãe. Desde a transcrição do quinto encontro aparece a dúvida da participante em relação ao apontamento das faltas no relatório: “Mas isso é até para o berçário?”

Ao ser questionada sobre quais aprendizagens construiu após os encontros, Karina destaca:

A importância de compreender o contexto da atitude que a criança teve, para depois fazer a intervenção.

* Não colocar a criança em um ideal, considerar suas particularidades.

* Fazer escolhas para registrar, ter registros efetivos para usar como recurso na escrita do relatório.

* Não adjetivar a criança, pensar antes de escrever pois as palavras podem causar rótulos que serão levados para a vida.

* A importância de abordar conteúdos temáticos e pensar na estrutura do relatório.

* Citar o antes, durante e depois, mas o que a professora fez para a criança avançar? Qual intervenção?

Em resumo, a participante avançou em relação à estruturação do gênero textual, ao aumento do repertório de possibilidades de conteúdos temáticos e seus desenvolvimentos que não se referiam apenas ao cuidar (acrescentou à alimentação e descanso, o desenvolvimento da expressão oral); passou a colocar-se em cena como quem pode fazer intervenções, fortalecendo sua autoria docente, ampliou a qualidade das observações mobilizadas na escrita do documento detalhando a participação da criança nas atividades e desenvolveu mais o conceito de processualidade, menos detalhado no relatório anterior.

4.1.3. Sara

Sara acompanhou uma menina de quatro anos, durante três meses, duas vezes por semana, na escola de Educação Infantil onde estagiava.

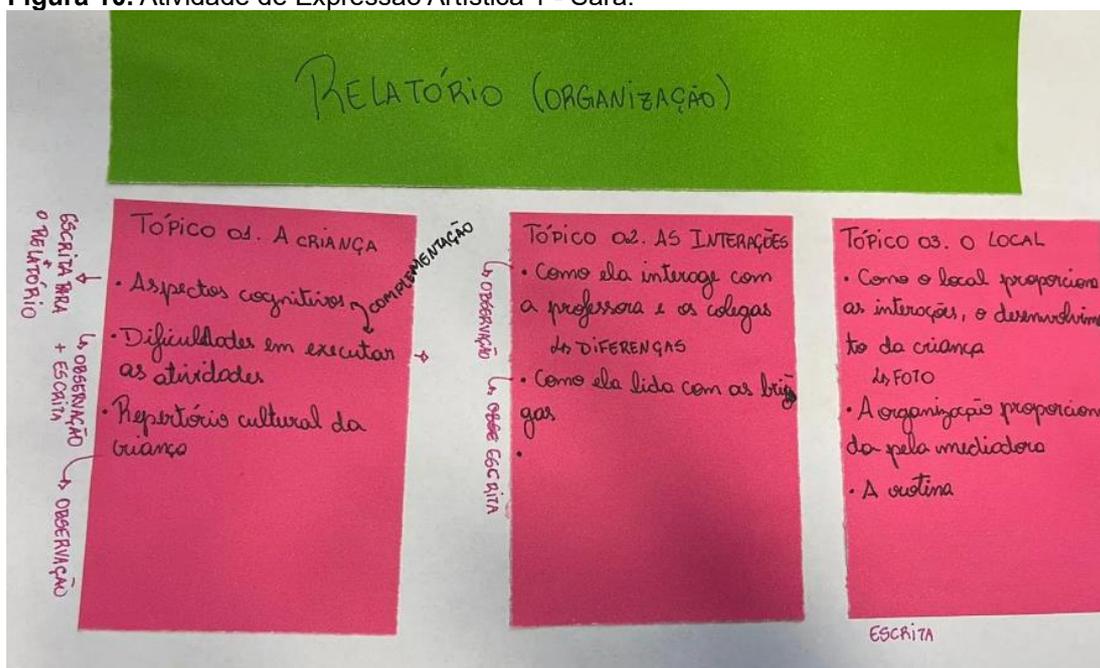
Segundo a participante, ao responder o primeiro roteiro, a funcionalidade do gênero textual relatório de desenvolvimento e aprendizagem seria:

Para uma observação constante e viabilizar o desenvolvimento da criança ao longo do ano, além de deixar registrado para a escola e para os responsáveis a evolução da criança, visando que o relatório vá ajudar na reunião de pais de uma forma a tirar dúvidas e como adentrar a essas observações pedagógicas e estratégias para serem (tentativa) efetivadas em casa (da criança).

E os interlocutores, os pais. O critério para escolha dos conteúdos temáticos foi “o foco na interação da criança com sua turma e trazendo seus comportamentos em relação a suas interações com os colegas e como que ela realiza as atividades”.

Desde sua primeira atividade de expressão artística, Sara esboçava o desenvolvimento de seus conteúdos temáticos em forma de lista, misturando elementos estruturais de um relatório de desenvolvimento e aprendizagem e elementos de um relatório de estágio, vide tópico “o local” na figura abaixo:

Figura 10. Atividade de Expressão Artística 1 - Sara.



Fonte: Material produzido a partir da pesquisa.

Sara adiou o quanto pode a entrega do primeiro relatório. Apenas quando incentivada a entregar do jeito que estava, mesmo que escrito de uma forma que não a contentasse, arriscou compartilhá-lo comigo. Foram necessários vários diálogos para que ela conseguisse lidar melhor com a questão do erro construtivo e da importância do mesmo para o seu processo de aprendizagem.

Seu primeiro relatório é iniciado com uma introdução onde o espaço físico da escola é minuciosamente detalhado e sua opinião é marcada sobre a pertinência da organização deste espaço para a Educação Infantil, assim como delineado na figura acima. Dessa forma, entendemos que a referência acerca de “relatório” foi pautada no gênero textual relatório de estágio. A participante aponta ter buscado também referências na internet (Pinterest) com foco na organização e linguagem utilizadas.

Foi possível identificar algumas características em seu primeiro texto: um esboço da estrutura textual começava a ser feito através da composição do cabeçalho, do apontamento dos conteúdos temáticos através de tópicos; o conteúdo sobre as aprendizagens enfatizava as dificuldades pessoais da criança.

As marcas de autoria docente assemelhavam-se a um posicionamento de inspetoria classificatória a respeito da qualidade da instituição do ensino: “A instituição proporciona um ambiente acolhedor e estimulante, visando o desenvolvimento integral dele, proporcionando locais adequados com profissionais capacitados” (posicionamento que foi mantido no segundo relatório, cunhando um tom publicitário aos seus positivos apontamentos).

Destaque-se a preocupação da graduanda em apontar no documento que suas colocações estariam subsidiadas pela BNCC.

A partir da socialização das respostas das participantes acerca do que fora respondido no primeiro roteiro, Sara amplia seu ponto de vista a respeito de a que precisaria recorrer para compor sua escrita: não mais restringe-se a conteúdos referentes à composição do gênero textual, passa a preocupar-se com o registro pedagógico: “O olhar... É, realmente [...] eu gosto de sempre ler para ter uma base. E agora estou totalmente voltando para as características das crianças. Então, já estou olhando com uma intencionalidade com o que ela está fazendo. Então eu estou anotando tudo”.

O grande nó que a participante precisou desatar referiu-se à questão do gênero textual: a estrutura, desenvolvimento e hierarquização dos conteúdos temáticos: “[...]”

essa estruturação de uma organização visando ao compartilhamento. Eu também estou nessa mesma dificuldade. Eu fui só colocando...”.

Quando ela estabeleceu o diálogo entre os aspectos pedagógicos do trabalho da Educação Infantil e a finalidade dos relatórios através dos conceitos de processualidade e observação, o conteúdo apresentado em tópicos no primeiro relatório de forma truncada, apareceu no segundo documento de forma desenvolvida. Foi possível identificar a presença de marcadores textuais, mobilização de exemplos acerca das observações feitas e o surgimento embora ainda incipiente das marcas de autoria pedagógica, como a construção de um diálogo com a criança pela participante tendo como foco o conteúdo temático interações.

Segundo a estudante universitária, ela tinha “todas as ideias na cabeça”, mas não sabia como passar para o papel. Novamente procurou na internet através do aplicativo Pinterest para buscar referências quanto ao layout, tendo como preocupação a estruturação do texto. Apenas após ter feito a resenha de um artigo e vivenciado a proposta de “vendê-lo” para as colegas de curso (como proposta para reposição de aula), teve mais clareza sobre como escrever, como iniciar a composição de cada tópico por ela destacado.

Quando aprendeu, qualificou seu texto: “No geral, quando encontrei uma organização para a escrita do relatório, consegui desenvolvê-lo melhor, de forma que eu não me perdesse e que ficasse claro para aquele que iria ler.”

Comparando as dificuldades por ela apontadas para a escrita do primeiro relatório no primeiro roteiro: “Como é o processo de sintetizar a escrita, quais estratégias utilizar para que os responsáveis entendam como que anda o desenvolvimento da criança, o tipo de linguagem que deve ser utilizada e a organização que um relatório deve ter” e os obstáculos por ela apontados para a escrita do segundo relatório, também fica refletido um avanço qualitativo de cunho pedagógico: (i) a preocupação em situar a criança nos projetos desenvolvidos na turma: “ter tido mais trabalho para relacionar o projeto e o convívio da criança com sua turma”; (ii) a carência de registros consistentes para sustentar sua escrita: ter se baseado em “anotações um pouco rasas e sofri por conta disso, e ao longo do curso, acabei aprendendo um pouco de como fazer anotações para o relatório, além disso, a importância dessas para o desenvolvimento da escrita de forma aprofundada”.

Sara passa a preocupar-se com a hierarquização dos conteúdos temáticos:

Foquei no comportamento introspectivo da criança, portanto o relatório foi desenvolvido em cima desse comportamento dela, assim, com o projeto da escola, consegui observar o desenvolvimento dela ao longo dele e como que ela conseguiu se desenvolver ao longo do processo educativo. Inicialmente não tinha pensado na hierarquização de conteúdo, após a organização e o que seria essa hierarquização eu escolhi primeiro desenvolver sobre seu comportamento e depois a suas interações, achei que ficaria mais claro para quem iria ler, situar o comportamento da criança e depois suas devidas interações com seus colegas de turma.

Com o aperfeiçoamento/ desenvolvimento de cada conteúdo temático:

Sara: O que eu não entendi agora é essa parte de recheiar.

Pesquisadora: Então, como você vai recheiar?

Sara: Cada tópico?

Pesquisadora: Você tem que ter palavras para falar. Vai, quando você constrói o argumento... Você tem que mobilizar o seu repertório para trazer alguma coisa e fundamentar o seu argumento. O que você vai trazer para recheiar o seu tópico?

Sara: Entendido.

Com a presença do protagonismo infantil (mesmo que de uma forma ainda tangenciada, já que no primeiro relatório nada apareceu sobre isso e no segundo, a participante entendeu que a presença no relatório de uma música cantada por Íris funcionaria como um exemplo para esse conceito: “1º relatório: acabei não garantindo o protagonismo infantil; 2º relatório: consegui explorar mais o protagonismo dela quando registrei uma interação dela comigo cantando a música ‘A dona Aranha’.”

Ressalto a dicotomia entre a concepção da graduanda a respeito conceito de desenvolvimento e a consciência acerca da importância dos apontamentos de mediações pedagógicas intencionais nos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem.

Sara ainda compreende o desenvolvimento vinculado apenas a características biológicas da aluna acompanhada, não resultantes de intervenções culturais intencionais. O desenvolvimento é apresentado como algo individual, resultante de características individuais da criança (vide grifos nossos):

Íris é uma menina bastante introspectiva e observadora, mas extremamente carinhosa. **Há indícios de uma tendência natural para a reflexão e o pensamento individualizado desde cedo, uma vez que ela demonstra uma tendência natural para observar os colegas e interagir o mínimo possível, para momentos de reflexão.**

Durante os momentos de interação com os brinquedos e colegas, Íris observa atentamente as dinâmicas de grupo e as formas de compartilhamento.

Embora inicialmente prefira ficar à margem, **sua empatia e sensibilidade a levam a ajudar colegas em dificuldade.**

Por outro lado, a escolha do trecho da Música da D. Aranha para constar no relatório, demonstra a preocupação de Sara em colocar em relevo um exemplo de intervenção pedagógica para desenvolvimento da oralidade e interação de Íris com o grupo, o que, para esta pesquisa, marca a presença do protagonismo docente em sua escrita, mesmo que ainda precise de enriquecimento. Presença esta, instigada pelo trabalho com o referido gênero textual, que marcou à participante, referências que ela precisaria garantir em seu texto.

O protagonismo docente também aparece quando a graduanda introduz no desenvolvimento de cada parágrafo do conteúdo temático “Projetos da turma”, quais mediações ou características pessoais da criança contribuíram para o processo de aprendizagem: “Sua curiosidade natural e abordagem observacional permitiram que ela descobrisse novos sons e texturas sonoras”; “A repetição das canções e rimas”; “com os incentivos da professora e a segurança de um ambiente acolhedor”; “a prática da escuta atenta”; “a observação dos colegas e a abordagem encorajadora da professora; “ao criar músicas simples e improvisar com instrumentos”; “a interação com os colegas nas atividades musicais”; “Nesse sentido, a professora a incentiva na chamada, apontando quem faltou e quem está presente na sala, nomeando as letras do primeiro nome de cada colega, a fim de ampliar cada vez mais suas interações verbais”.

Nas palavras da participante:

Como o meu foco era a interação dela com a sua turma, consegui aperfeiçoar a mais o desenvolvimento do conteúdo temático no 2º relatório quando recebi o projeto do mês da professora, em que pude observar a mais o seu desenvolvimento, além disso, consegui registrar melhor o desenvolvimento do seu comportamento e sua relação com os colegas devido a esses avanços que ela obteve ao longo do projeto.

Ela também verbaliza que a proposição do vídeo “Umbrella” serviu como meio para o despertar de seu olhar em relação ao conceito de processualidade:

Eu acho que o que ficou realmente o que eu levei do vídeo, são as questões das intencionalidades que a gente proporciona para a criança. Então, por exemplo, ela teve essa tentativa e erro para chegar naquilo. Então, a gente deve olhar não somente o resultado, a gente deve olhar o percurso que ela teve.

Sara passa a utilizar diferentes marcadores de processualidade em seu texto, como no exemplo abaixo, cujos grifos destacam-nos:

A introdução de canções infantis, rimas e ritmos foi **um ponto de entrada** significativo para o engajamento de Íris. Embora **inicialmente** ela tenha preferido ouvir e observar, **gradualmente começou** a acompanhar com palmas e movimentos sutis. A repetição das canções e rimas ajudou a criança a se sentir mais confortável e a memorizar novas palavras e conceitos, evidenciando uma melhora na comunicação verbal **ao longo** do projeto.

Todavia, apesar de ter compreendido a importância dos marcadores temporais para o gênero textual relatório de desenvolvimento e aprendizagem, a noção do conceito de processualidade aparece de forma parcial, dado que ocorreram a predominância do tempo verbal presente no segundo relatório, e a presença do tempo verbal futuro como recurso para indicar a necessidade de continuidade do trabalho para pontos individualizados da criança aparece apenas através de afirmações genéricas, como “continuar a fomentar esse ambiente de segurança com estímulos permitindo seus avanços” e “consolidar e expandir as habilidades que Iris desenvolveu” com abordagem “sensível e encorajadora”.

Ao falar da criança, a graduanda manteve a adjetivação: “Íris é uma criança introspectiva e observadora, frequentemente demonstrando uma personalidade tranquila e reservada”, porém, também como marca de seu protagonismo docente, observa com mais acuidade e começa a lançar mão de descrições para dar suporte ao que fala: “Ela prefere observar antes de se envolver diretamente nas atividades, analisando cuidadosamente o ambiente e os colegas antes de participar. Tendendo a se expressar mais através de gestos e expressões faciais do que verbalmente”.

Importante destacar que Sara apresentou ausências no curso por motivo de doença, ela mesma aponta tal fato como fator contextual que serviu como dificultador para sua aprendizagem. Talvez por esse motivo, alguns equívocos em relação à estruturação do gêneros textuais apareceram em seu segundo relatório, mesmo que tais conteúdos tenham sido abordados nos encontros e retomados, intencionalmente nos subsequentes: (i) Não diferenciar cabeçalho de introdução, ao apontar no roteiro 4 que aprofundar a escrita do cabeçalho no segundo documento por ter apontado “objetivos do relatório dentro dos campos de experiências da BNCC além de trazer mais informações”; (ii) Ainda não ter compreendido quem seriam os interlocutores dos relatórios: num primeiro momento a interlocutora seria ela mesma (confundindo o que

é registro e o que é relatório de desenvolvimento e aprendizagem), depois os pais e, no segundo relatório, os próximos educadores da criança.

Acrescente-se o constante uso pela participante do vocábulo “significativo” como adjetivo para marcar um julgamento de valor do que teria sido importante para a criança apenas sob o ponto de vista adulto: “A introdução de canções infantis, rimas e ritmos foi um ponto de entrada significativo para o engajamento de Íris”; “Durante as atividades de criação musical, Íris mostrou um crescimento significativo na expressão criativa”; “Ao longo do projeto “Pequenos Virtuozos: Introdução à música”, Íris exibiu um desenvolvimento significativo em diversas áreas”.

No quarto roteiro, Sara destaca quais foram as aprendizagens construídas após os encontros:

O processo do curso me garantiu um olhar mais cauteloso de como fazer os registros para a escrita do relatório. Quando era me falado de relatório, eu o enxergava como um bicho de sete cabeças, um porque era muito difícil, outro porque demandava muito tempo. Então o curso me garantiu de que tudo com um olhar cauteloso, com uma escrita que não se prendesse em adjetivar as crianças e a importância de registrar das mais diversas maneiras, viria a garantir o protagonismo da criança, que é o centro de seu próprio desenvolvimento, e que traria uma ampla descrição do seu avanço em relação ao conteúdo de foco daqueles registros.

Finalmente, em síntese, comparando as escritas materializadas no primeiro e no segundo relatórios, podemos constatar os saberes construídos pela participante em relação a: estruturação do gênero textual; escolha e desenvolvimento e hierarquização dos conteúdos temáticos, marcas de processualidade, conscientização acerca da importância dos registros e da intencionalidade docente para a escolha dos focos de observação, mobilização de exemplos cotidianos que sustentem os apontamentos feitos no texto.

Sara entrou em contato com conceitos e instrumentos até então por ela desconhecidos, importantes para a redação de relatórios de desenvolvimento e aprendizagem. Passou a saber que existem, o próximo passo é qualificar a mobilização dos mesmos em suas produções.

4.2. Pontos comuns entre os percursos de cada participante

As dificuldades que eu imagino que surjam com a escrita seja a de como escrever, o que escrever, para quem escrever e qual será a sua visão dessa criança (Elisa).

Assim como Smolka (1993) justificou a necessidade de investigar-se teórica e empiricamente os processos de construção coletiva do conhecimento no contexto pré-escolar:

[...] no terreno interindividual a palavra se caracteriza por uma “intensidade semiótica”, na medida em que, produzida pelo corpo individual sem recurso externo (diferente de outros artefatos como o martelo ou a cruz), ela é “apenas e completamente signo”. No entanto, ela só tem vida no movimento de uma boca para outra, de um contexto para o outro, de uma geração para a outra (Smolka, 1993, p. 10).

A cada encontro formativo eu procurei garantir um espaço para que as participantes expusessem oralmente suas aprendizagens, dúvidas e dificuldades referentes aos encontros anteriores, à estruturação do gênero textual em si e às reflexões pedagógicas oriundas de nossas conversas, investigando assim, pontos comuns por elas compartilhados.

Apresento abaixo um compilado a respeito desses pontos comuns que foram mais recorrentes, dividido em duas partes : na primeira, discorrerei sobre as dúvidas comuns apresentadas pelas participantes em relação à apropriação do gênero textual relatório de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil; na segunda, abordarei as dúvidas comuns por elas apresentadas acerca da apropriação de saberes pedagógicos referentes à prática docente em Educação Infantil, detendo-me à análise de dois sub eixos (autoria docente e a polissemia da palavra dificuldade).

Cabe destacar que outras temáticas emergiram de nossos encontros e seriam terrenos férteis para futuros estudos por terem revelado pertinentes necessidades formativas. Porém elas foram disparadas por dúvidas mobilizadas em menor ocorrência pelas graduandas: Como dar voz aos bebês se eles ainda não falam? O que fazer quando professoras de períodos diferentes enxergam a mesma criança de forma divergente?

4.2.1. Dúvidas comuns apresentadas pelas participantes em relação à apropriação do gênero textual relatório de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil

As principais temáticas mobilizadas pelas participantes como necessidade formativa em relação à apropriação do gênero relatório de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil remeteram-se à expectativa delas terem acesso a referências textuais e teóricas para estruturarem seus relatórios. As graduandas diziam não saber como escrever nem onde pesquisar referências científicas/legais sobre o assunto. Estes fatos destacam a relevância deste projeto de pesquisa escancarando a lacuna formativa em relação ao trabalho com letramento docente já na formação inicial.

Emergiu também a questão que apenas a gama de habilidades e competências presentes na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), cujo acesso por elas foi garantido na graduação não dão conta de contemplar as demandas de escrita que a profissão docente requer.

Se a área jurídica possui várias publicações sobre sua linguagem e gêneros específicos, por que a área pedagógica não? Por que os cursos de graduação não apresentam já na formação inicial exemplos de textos reais que as futuras professoras precisarão redigir em serviço?

Estudantes de Direito têm acesso na graduação à disciplina Português Jurídico que os coloca em contato com os diferentes tipos de petições necessárias para atuarem com qualidade (inicial, contestação, embargos de declaração, agravo de instrumento, recursos especiais e extraordinários, etc.). O mesmo precisaria ser feito na área pedagógica em relação aos diferentes suportes que a documentação pedagógica requer, sobretudo os vários tipos de relatórios (como registro de atividades, de desenvolvimento e aprendizagem, para especialistas, etc.), tão importantes para o desempenho docente quanto as petições são para os advogados.

Todos os contatos prévios que as participantes tiveram com relatórios de desenvolvimento e aprendizagem deram-se por iniciativa própria, seja ao pedirem para ver o documento em situação de estágio (estando sujeitas a não os acessar caso a professora com quem estagiavam se sentisse desconfortável em compartilhar sua

escrita com uma iniciante), seja ao procurarem subsídios na internet (Youtube, Google e Pinterest).

Destaco abaixo algumas colocações das graduandas sobre essa falha formativa em relação à questão da estruturação do gênero textual relatório de desenvolvimento e aprendizagem:

Tive contato com poucos relatórios e há quase dois anos atrás, por isso tenho dúvidas em relação a sua escrita, estrutura, sobre o que deve e o que não deve ser apontado, as maneiras de pontuar situações 'difíceis' (elas precisam ser pontuadas?) e como escrever efetivamente, que vocabulário usar, como escrever de maneira respeitosa com a criança e com o seu desenvolvimento" [...] Eu li alguns, mas não sei a estrutura, não tenho referencial, tipo autor. Por exemplo, pra atestar o desenvolvimento, vi em Vigotski, em Piaget. Me fala de recurso, eu não sei a estrutura, eu não sei como usar as palavras. (Gabriela).

Eu achei algumas referências no Pinterest com a estruturação de um relatório básico. Eu não li exatamente o conteúdo, mas eu só vi a estrutura, como que era a forma de organização. E aí depois que você me mandou aquele artigo, ficou um pouco mais claro como eu posso escrever. Então eu consegui só ver na base da internet, a estruturação, isso que estava me dificultando. (Sara).

E penso como ser clara... o que escrever como escrever... (inaudível), a estrutura, eu nunca vi um relatório. (Mariana)

Caso os cursos de graduação em Pedagogia continuem escanteando o trabalho com gêneros textuais que permeiam a prática docente na Educação Infantil, estarão deixando de explorar um potente instrumento formativo que facilita a aprendizagem docente por conversar com as necessidades profissionais reais do "chão da escola". E as estudantes, à deriva, como visto nos excertos, continuarão procurando referências em outros tipos de relatórios que existem em nosso contexto social, nos quais nem sempre as informações são respaldadas pelo conhecimento científico ou a estrutura composicional do gênero textual não conversa com as especificidades da Educação Infantil.

Em Del Rio et al. (2022), Pablo Del Rio ao ser entrevistado por Ana Luísa Smolka, apresenta-nos a necessidade de conscientização na área de Educação a respeito do desperdício de potentes instrumentos didáticos, as psicotecnicas vigotskianas:

Se Copérnico necessitou de uma esfera armilar para conceber a órbita, ou Euclides uma corda esticada para conceber a reta, se os hindus necessitaram do ábaco para calcular e conceber o número negativo, por que pensamos

que a criança poderá realizar todas essas façanhas simplesmente com palavras e explicações verbais? As mediações instrumentais e sociais são invisíveis para a psicologia não vigotskiana, e não passam de referentes conceituais para a maioria dos que conhecem a perspectiva de Vigotski. Aplicá-la à educação supõe uma revolução da prática no desenho educativo. Se faço essa reflexão sobre a lacuna instrumental nos sistemas educativos atuais é para recolocar as prioridades do desenho educativo, pois, hoje, não se planejam os currículos pensando na caixa de ferramentas funcionais para a vida da criança, mais tarde do adulto. (Smolka, 2022, p. 9).

Como as futuras professoras lançarão mão de ferramentas funcionais em suas aulas para afetarem seus alunos se não forem afetadas, se não as experienciarem? Será que a qualidade dos instrumentos didáticos lançados na universidade para abordar o letramento docente considera os estudantes como seres humanos integrais, considera as demandas textuais do contexto social onde as graduandas atuarão?

É importante primar pelas psicotecnias vigotskianas também na Educação Superior, assim como considerar-se as graduandas de pedagogia o centro do processo formativo.

Um texto de Rosaura Soligo (s.d.) publicado em seu blog sobre a fragilidade dos alunos de inclusão perante o trabalho pedagógico apostilado, destaca o perigo das metodologias que desconsideram os sujeitos priorizando conteúdos, perigo esse que pode ser estendido às práticas formativas para formação de professores:

Há décadas estamos convencidos (ou pelo menos estamos tentando nos convencer...) de que o critério de qualidade das propostas é a sua adequação aos sujeitos para os quais se destinam, que a qualidade das propostas se verifica pelo quanto estão, de fato, ajustadas às possibilidades e necessidades de aprendizagem dos alunos – e também dos profissionais, quando a situação é a formação. E daí o que vemos é esse efeito de rolo compressor que desconsidera os sujeitos, e prioriza o conteúdo sempre antes, sempre no centro, sempre acima de tudo (Soligo, s.d.).

A participante Gabriela destaca a importância que a leitura do artigo científico escrito por Pereira e Silva (2019), estudado nos encontros, teve para que ocorressem avanços em sua escrita, para além de modelos aleatórios internet:

Pesquisadora: O que ficou da leitura do artigo?

Gabriela: Ai, eu gostei bastante dos exemplos. Foi como um material de consulta, sabe? Ai, eu quero dar um exemplo. Ai eu fui procurar. Ai eu achei a questão das falas, achei bem interessante, então me serviu como um material de apoio. De socorro. Que na primeira vez, eu fui para a internet tentando achar alguma coisa que fizesse sentido. E dessa vez eu tinha um artigo bem estruturado para me socorrer.

É importante ressaltar que tal artigo só foi escolhido após uma leitura das necessidades apresentadas pelas estudantes, da mesma forma que alguns dos vídeos para acolhimento/sensibilização. As participantes, durante os encontros, mobilizavam as competências e habilidades presentes na BNCC com facilidade, como se acessassem uma base de dados. Todavia, quando precisaram articular esse conhecimento a uma necessidade real da profissionalidade docente, a escrita dos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem, nas palavras delas, “bugaram”, não sabiam nem por onde começar o diálogo entre o documento e a escrita de seus relatórios. Pairava a dúvida: Como a BNCC poderia efetivamente contribuir para a escrita dos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil?

A diferenciação exposta por Machado e Lousada (2010b) entre artefato e instrumento auxilia na compreensão desta relação inicial que as participantes estabeleceram com a Base Nacional Comum Curricular: Enquanto os sujeitos não se apropriam das prescrições institucionais, elas ainda não podem ser consideradas instrumentos na perspectiva vigotskiana (psicotecnias), mas apenas artefatos. Para tal, necessariamente, os sujeitos precisariam conseguir recriá-las de acordo com as diferentes situações/necessidades e com suas capacidades.

Agora, se as graduandas não são expostas a situações/necessidades reais de escrita, nem seus conhecimentos prévios e recursos que mobilizam para aprender são considerados, como efetivamente a BNCC deixaria de ser apenas um documento burocrático?

A apropriação da BNCC pelas participantes para a escrita dos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem só foi possível porque a metodologia sequência didática para o trabalho com gêneros proposta por Schuneuwly, Dolz e colaboradores (2004) propõem uma leitura vigotskiana da noção bakhtiniana de gêneros como instrumento, não como artefato.

Sobre o assunto, Machado e Lousada (2010a), discorrem:

Primeiro, quando se fala em “instrumento”, como conceito da psicologia, não se fala de algo que está aí, pronto, “dado” pela natureza ou pela sociedade, de um objeto material que existe fora do sujeito, que se pode pegar com as mãos, mas de algo que é construído pelo sujeito e por ele utilizado para atingir o objetivo de sua ação. Segundo o uso de um novo instrumento vai provocar transformações no ambiente físico ou social, nos outros que interagem com o sujeito, mas também sobre ele mesmo, fazendo com que ele tenha profundas transformações psíquicas, ou seja, aumente seus conhecimentos sobre o mundo físico e social, desenvolva capacidades para agir sobre o

outro e sobre o mundo e regule seu comportamento (Machado e Lousada, 2010a, p. 625).

A formação inicial é o início da bola de neve, que vai se avolumando quando estudantes recém formadas principiam nas escolas sem dominar a preciosa habilidade de saber escrever os gêneros textuais com os quais trabalharão. Aí na formação em serviço esse assunto mal é abordado, a não ser na época da entrega dos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem (na Educação Infantil) quando roteiros prontos, artefatos, são entregues “goela abaixo” para o professor cumprir, alijado de desenvolver suas competências linguísticas e vivenciar um fecundo processo reflexivo disparado pelo amadurecimento e análise de sua escrita.

A partir do momento que as participantes da pesquisa foram consideradas sujeitos de suas aprendizagens a partir da experiência sequência didática com o gênero textual relatório de desenvolvimento e aprendizagem, elas reconceberam a importância da BNCC, ajustando-a as suas necessidades de escrita, aos contextos de ensino onde estavam inseridas e aos saberes que tinham, ampliando habilidades e competências linguísticas e pedagógicas.

Ao receberem a consigna, a situação contextual, de acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010) para produzirem o melhor relatório de desenvolvimento e aprendizagem que conseguissem a partir dos conhecimentos que já tinham, foram acionadas a escolher uma base de orientação para a produção do gênero textual movimentando as cinco operações referentes à produção textual apresentadas pelos autores citados: contextualização, elaboração e tratamento dos conteúdos temáticos, planificação, textualização e releitura/revisão/reescrita do texto.

A primeira operação, denominada contextualização, já começa revelando saberes das participantes, pois aparece através da preocupação delas em escrever de forma respeitosa sobre a criança, em desenvolver um “como escrever”. Esses aspectos ressaltam a intenção em produzirem um texto coerente com o contexto educativo, demonstrando terem consciência do efeito que suas escritas num documento avaliativo poderiam suscitar (principalmente em relação à leitura feita pela família) e da necessidade de traçarem um fio condutor compatível à área de atuação que o estruturasse.

A segunda, denominada desenvolvimento dos conteúdos temáticos, refere-se à adaptação do contexto comunicativo aos diferentes elementos da situação de

comunicação previamente presentes. A escolha das informações exige uma pertinência interna e o equilíbrio entre as informações do leitor. Quando novas informações são introduzidas aos conteúdos temáticos, ocorre a progressão temática. A pertinência interna dos textos iniciais das participantes pedia amadurecimento do olhar e da agentividade docente para a escolha e desenvolvimento dos conteúdos temáticos. Ademais, elas não se sentiam autorizadas a escrever sobre os projetos pedagógicos desenvolvidos nas turmas (afinal, desconheciam-nos), nem sobre as intervenções que fizeram ou assistiram. Assim, não tinham elementos para conseguirem abordar o protagonismo infantil.

Ao apropriarem-se do gênero textual, as graduandas passam a movimentar-se para contextualizarem-se com as professoras com quem estagiavam, tanto sobre os projetos, quanto sobre a participação das crianças, passando a explicitar conteúdos temáticos em seus relatórios e desenvolvê-los com mais detalhes (pelo menos um em que elas puderam ser agentes de intervenções individualizadas, dentro das possibilidades conforme seus papéis de estagiárias).

Em síntese, as participantes vivenciaram situações de diálogo para aprenderem a eleger conteúdos temáticos pertinentes à Educação Infantil, assim como a realizarem a progressão temática ou desenvolvimento pautando-se em exemplos retirados do cotidiano escolar referentes ao protagonismo infantil e às intervenções docentes que facilitaram a aprendizagem (sejam intervenções feitas pelas professoras da sala ou as que elas passaram a se autorizar a fazer). Dessa forma, no curto período de tempo em que os encontros foram realizados, reuniram novos instrumentos que respondessem à expectativa inicial de escreverem sobre os alunos de maneira respeitosa fazendo-se entender pelas famílias.

Abaixo apresento a ampliação de conteúdos temáticos apreendidos pelas participantes a partir da meta análise dos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem proposta no terceiro roteiro, complementada pela minha análise, comparando-se a primeira produção textual feita por elas e a segunda:

Quadro 11. Conteúdos temáticos apresentados pelas participantes nos dois relatórios de desenvolvimento e aprendizagem (antes e depois de mediação pedagógica).

Gabriela	Karina	Sara
----------	--------	------

<p>Relatório 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informações sobre a criança; - Contextualização; - Breve descrição da personalidade da criança; - Conteúdos trabalhados; - Processos pedagógicos; - Avanços. 	<p>Relatório 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adaptação; - Sono; - Interação; - Alimentação. 	<p>Relatório 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estruturação do relatório (período de abrangência, bases teóricas e objetivos); -Contexto da creche; -Desenvolvimento Socioemocional; -Desenvolvimento cognitivo e linguístico; -Desenvolvimento Motor; -Observações Adicionais.
<p>Relatório 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sobre estruturação do relatório (período de abrangência, bases teóricas e objetivos); - Apresentação projetos da escola e localização da criança em cada um deles; - Interesses da criança; - Resolução de Conflito por disputa de brinquedos; - Apego à rotina; -Expectativas de trabalho pedagógico para o próximo semestre. 	<p>Relatório 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adaptação; - Sono; - Interação; - Alimentação; - Linguagem Oral; - Apropriação da rotina. 	<p>Relatório 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estruturação do relatório (período de abrangência, bases teóricas e objetivos); - Informações gerais sobre a aluna; -Introdução (Contextualização da escola; contextualização dos projetos do mês; contextualização da turma) - Desenvolvimento da aluna dentro de cada contexto; -Desenvolvimento e convívio com a turma;

Fonte: Material produzido a partir da pesquisa.

É possível identificar que as três graduandas empenharam-se em qualificar suas escolhas quanto à pertinência pedagógica X apreensão dos conteúdos temáticos: Gabriela acrescenta um conteúdo temático para qualificar a introdução de seu documento “Sobre estruturação do relatório” (período de abrangência, bases teóricas e objetivos”), acrescenta o trabalho desenvolvido na turma e como foi a participação da criança -ao invés de descrever a personalidade da criança, como no primeiro documento, passou a apresentar os interesses da aluna observada e o envolvimento dela com a rotina , além de terminar fazendo apontamentos para o período seguinte.

Karina mantém seus conteúdos temáticos referentes à rotina escolar x período de adaptação, ampliando a quantidade e qualidade deles quando acrescenta a eles “linguagem oral” e “apropriação da rotina pela criança”.

Sara marca nos novos conteúdos temáticos a intencionalidade de articular a aprendizagem da criança observada ao trabalho pedagógico desenvolvido. Seu grande avanço foi apropriar-se de referências para desenvolver seus conteúdos

temáticos (que no documento inicial, apenas foram indicados em tópicos seguidos de uma lista onde apenas dificuldades da criança eram constatadas).

Sobre a terceira, que os autores denominam planificação, trabalhei a questão da hierarquização particular do gênero em pauta, tanto em relação à organização interna que ele requer (cabeçalho, apresentação da proposta pedagógica, percurso de aprendizagem do aluno, fechamento das ideias, local/ data e assinaturas) quanto em relação à escolha da ordem de prioridade dos conteúdos temáticos apresentados pelas participantes, ou seja, a hierarquização dos conteúdos temáticos, incluindo informações sobre frequência da criança.

Considerando que as três participantes desconheciam o assunto, houve qualificação das informações necessárias ao layout do documento e sobretudo, ao deslocamento de seus olhares para além da detecção de problemas a serem sanados. A conscientização acerca da importância das palavras para a construção do olhar que a família e terceiros teriam sobre a criança colaborou para esse redirecionamento.

Pesquisadora: O que você lembra da hierarquização de conteúdo?

Sara: Que a gente, por exemplo, tem que escolher, assim... Ah, interações. Esse vai ser o meu ponto principal. Mas dentro das interações, eu posso trazer outros pontos. Então, eu não sei se é isso, mas pelo que eu me lembro... é isso?

Pesquisadora: É isso, meninas?

Gabriela: Hierarquização de conteúdo é o que eu escolho colocar, na ordem que eu vou colocar, e o quê. Tem a ver com subconteúdos, mas tem principalmente a ver com cada conteúdo temático. Por que eu coloquei primeiro o comportamento e não coloquei primeiro as aprendizagens das crianças? O que eu estou querendo destacar? É o que eu coloco na vitrine. Tá?

Karina (pensando em voz alta). Lembro da hierarquização... ponto principal e dentro desses pontos, subpontos. (Para Sara) É isso?

Sara: Isso.

Quadro 12. Avanços das participantes quanto a elaboração dos cabeçalhos.

Gabriela	Karina	Sara
Relatório 1 Nome da criança Idade Turma	Relatório 1 Nome fictício da escola Nome da criança Turma.	Relatório 1 Título Nome da escola Nome da professora Nome da criança Série, turma e turno
Relatório 2 Nome da Escola Nome do aluno Idade Turma	Relatório 2 Título Período de abrangência Nome Data de nascimento	Relatório 2 Nome da criança Nome da escola Data de Nascimento Série e turma

Professora Período de Observação Frequência no período Título	Turma Professoras Dias letivos	Nome da professora Nome do Avaliador Título
--	--------------------------------------	---

Fonte: Material produzido a partir da pesquisa.

Ainda a respeito da hierarquização dos conteúdos temáticos, as três participantes reajustaram o olhar para o processo vivenciado pela criança em relação ao conteúdo temático que acompanharam. Gabriela passou a hierarquizar a partir das características positivas que queria destacar; Karina, a partir da rotina escolar e dos interesses apresentados e Sara a partir das interações experienciadas.

Em relação à quarta operação, as marcas linguísticas (sinais de pontuação, parágrafos e organizadores textuais), foquei as intervenções nos marcadores linguísticos que demarcavam o conceito de processualidade (advérbios e tempos verbais), sobre o qual tratarei no item 2.1.3, a seguir. As três participantes aumentaram a quantidade de marcadores do primeiro para o segundo texto.

Quadro 13. Ampliação de marcadores temporais nos relatórios das participantes

	Advérbios/ locuções adverbiais		Tempos verbais	
	Rel.1	Rel.2	Rel.1	Rel.2
Gabriela	3	9	Predominantemente no presente ou no passado, sem relação temporal entre ambos	Apresenta verbos no passado, gerúndio e presente de forma articulada à ideia de processualidade além de verbos predominantemente no presente com relação temporal com o presente.
Karina	9	12	Aparecem relação temporal entre presente e passado, além de indícios de processualidade.	Apresenta verbos no passado, particípio passado e presente de forma articulada à ideia de processualidade; além de verbos predominantemente no presente com relação temporal com o presente.
Sara	-	13	Não aparece relação temporal	Apresenta verbos predominantemente no passado com relação temporal com o presente, com indícios de processualidade.

Fonte: Material produzido a partir da pesquisa.

Finalmente, a quinta operação que trata de uma retomada do texto pelas participantes de forma distanciada, foi realizada através das meta-análises das produções requeridas pelo preenchimento dos roteiros, das socializações dos textos/ ideias solicitadas nos encontros e da entrega do segundo relatório após mediação pedagógica.

Todas essas operações textuais serviram para a materialização de enunciados pedagógicos que foram construídos num recorte temporal por um grupo específico de estudantes de Pedagogia. Essa materialização emanou representações de um domínio da atividade humana, de onde saiu um tipo relativamente estável de enunciado (gênero relatório de desenvolvimento e aprendizagem) possível nesse grupo, nesse momento histórico, com mediação específica.

Desse modo, o sujeito é fruto das relações com o outro, das formas de constituir e significar objetos de discurso e, por sua vez, do uso de gêneros do discurso, tendo em vista a demanda de um dado campo da atividade humana. A significação, então, possibilita uma reconfiguração dos objetos do discurso diante das ações de linguagem reconhecidamente reiterada pelos participantes de uma determinada esfera social. Por conseguinte, ressurgem os mais variados e inesgotáveis gêneros discursivos à medida que tal esfera se expande, estreita-se, modifica-se. (Ribeiro, 2010, p. 63).

Destarte, se o mesmo processo tivesse sido vivenciado por outras participantes, de outra instituição de ensino superior, num outro momento histórico e com outra forma de mediação, a materialidade textual e as representações nela contidas seriam diferentes.

Essa questão bakhtiniana da natureza social da estrutura da enunciação e da atividade mental aliada às psicotecnicas vigotskianas precisam ser levadas em consideração quando formações sobre redação de instrumentos avaliativos na Educação Infantil são propostas. Os efeitos da prática comum em que as Secretarias de Educação ou as coordenadoras pedagógicas apresentam estruturas pré-formadas para as professoras apenas preencherem, aligeirando processos e desconsiderando a intelectualidade docente são pequenos ou até mesmo deletérios.

A metodologia sequência didática apresentada por Dolz, Gagnon e Decândio (2010) propiciou às graduandas o contato com novas e ricas práticas de linguagem: o acesso a referências textuais consistentes, a reflexão sobre suas escolhas para comporem os registros e para elegerem/hierarquizarem os conteúdos temáticos, a metacognição sobre suas próprias formas de escrita.

Minha intenção com o compartilhamento desse percurso investigativo é incentivar possibilidades de letramento docente que realmente contribuam para que os relatórios de desenvolvimento e aprendizagem deixem de ser um fardo imposto por outros que não vivenciam contextos complexos de docência.

Kleiman (2001) destaca respeito do letramento docente:

Parece-me que a questão de letramento da professora deveria ser analisada da perspectiva de práticas contextualmente situadas, própria dos estudos do letramento, ou seja, a partir da perspectiva das práticas de leitura e escrita para o trabalho e no contexto do trabalho, levando em consideração, portanto, exigências e capacidades de comunicação exigidas para ensinar. (Kleiman, 2001, p. 43).

Os formadores de professores precisam considerar capacidades e fragilidades na escrita dos docentes para poderem atingir o cerne da problemática acerca da qualificação dos documentos avaliativos na Educação Infantil, considerando imprescindivelmente que são pessoas em formação, pois como vimos, a graduação atual não garante o letramento docente, quiçá as graduações de tempos passados.

Smolka (1993) questiona:

Quais as condições concretas de elaboração do conhecimento nos contextos de sala de aula e como essas condições interferem, marcam, diversificam ou constituem o processo de construção do conhecimento? No âmbito da prática pedagógica, nas dinâmicas das relações de ensino, como captar indicadores do processo de elaboração do conhecimento ao nível inter e intramental? (Smolka, 1993, p.10).

Intenciono também que tanto a análise deste gênero textual específico, quanto a adaptação da sequência didática para o trabalho com gêneros textuais às expectativas e peculiaridades deste grupo singular de participantes, possam servir como referência para formadores tanto no contexto escolar, quanto universitário.

4.2.2. Desenvolvimento de saberes pedagógicos pelas participantes quanto à prática docente na Educação Infantil

Várias foram as dúvidas e reflexões comuns recorrentemente compartilhadas pelas participantes quanto à apropriação de saberes pedagógicos referentes à prática docente em Educação Infantil: Como é que eu sintetizo? Como é que eu capturo a informação para colocar no relatório? Quais são as diferentes formas de organização pessoal para registrar? Temos ou não temos que apontar as dificuldades das crianças? Como escrever sobre as crianças de maneira respeitosa e não idealizada? Como escrever para não afetar negativamente a família? É correto apresentar o trabalho pedagógico coletivo num relatório sobre o desenvolvimento individual da criança?

Dessas indagações emergiram como subeixos de análise a questão da autoria docente para elaboração dos relatórios de ensino e aprendizagem e a polissemia da palavra dificuldade, sobre os quais falarei adiante.

4.2.2.1. A questão da autoria docente para elaboração dos relatórios de ensino e aprendizagem

Mariana: Eu acabei de perceber que eu não fiz igual todo mundo fez. Como primeira etapa, segunda etapa, terceira etapa. Eu fico colocando os aspectos, os aspectos que eu acho importantes. Então, agora, na hora de falar, eu não vou falar na ordem. Então, vou falar em que eu... vou falar na ordem, não é o que eu fiz.

Pesquisadora: Mas isso pra mim é uma felicidade pedagógica.

Mariana: Por quê?

Pesquisadora: Por quê?

Sara: Essa estruturação de uma organização visando ao compartilhamento. Eu também estou nessa mesma dificuldade. Eu fui só colocando...

Elisa: Eu também não coloquei etapa, não... só porque fui colocando o que eu acho importante. Eu vou...

Mariana: É que eu senti o seu meio que em tópicos, você pensou na primeira parte do relatório até a terceira.

Mariana: Ah, agora, sim.

Pesquisadora: O que avançou no seu conhecimento sobre relatórios com isso?

Mariana: A forma que eu posso organizar?

Antes de mais nada, destaco o que considerarei como autoria docente nesse estudo, baseando-me no diálogo das ideias de Hoffman (2012), Dolz, Gagnon e Decândio (2010); Ostetto e Maia (2019) e das principais dúvidas trazidas pelas participantes:

a. A arte do olhar

(I) A apuração do olhar: Escolha dos focos de observação para construção dos registros docentes, registros esses que colaborarão para a escolha dos conteúdos temáticos (Como eu sintetizo?).

(II) Instrumentalização do olhar: Desenvolvimento de estratégias pessoais para a construção dos registros, ou seja, escolha dos melhores recursos de acordo com complexidade da sala de aula, intencionalidade pedagógica e perfil pessoal (Como é que eu capturo a informação para colocar no relatório?).

(III) Materialização do olhar: Escolha da ordem de prioridade dos conteúdos temáticos no texto (Como falar sobre a criança de maneira respeitosa e não idealizada? Como escrever para não afetar negativamente a família?).

(IV) Contextualização do olhar: Escolha de como realizar a progressão dos conteúdos temáticos. (Devo ou não devo apontar dificuldades? É correto apresentar o trabalho pedagógico num relatório sobre o desenvolvimento infantil?), além das perguntas mencionadas no item c:

- Apontamento de intervenções importantes para o desenvolvimento da criança de acordo com conteúdo temático pertinente às necessidades específicas da criança (intervenções exteriores feitas pela professora que acompanhavam e as feitas por elas mesmas em situações possíveis).

- Escolha dos exemplos e contextos cotidianos que situam o leitor sobre o processo desenvolvimento da criança de acordo com conteúdo temático escolhido, espelhando o início, o meio e o fim do processo;

- Planejamento de estratégias que incitaram o desenvolvimento da criança de acordo com conteúdo temático escolhido.

b. Reencontro da expressividade com a escrita das participantes

Implica a ressignificação do processo de escrita pelas graduandas, em que a preocupação estrita com padrões a serem seguidos perde lugar para a expressão dos pensamentos e consciência do processo criativo/subjetivo da escrita.

c. Desenvolvimento da agentividade docente para a proposição em sala de aula e apontamento por escrito de intervenções pedagógicas nos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem

Diz respeito à compreensão pelas graduandas de seus papéis enquanto mediadoras de aprendizagem no contexto escolar, ao processo de responsabilização pelo fazer pedagógico e construção de identidade docente.

Sobre a apropriação das graduandas acerca desses saberes, destacarei excertos das transcrições e das respostas aos roteiros. Esclareço, que apesar de Rafaela, Mariana e Elisa terem desistido, algumas de suas reflexões serviram como propulsoras ao desenvolvimento dos saberes pedagógicos das colegas.

Hoffmann (2012), ao tratar da importância da avaliação na Educação Infantil apresenta três etapas não propriamente lineares dos diferentes momentos evolutivos na elaboração de relatos de estagiárias sobre as crianças com quem trabalharam:

Primeira etapa: (da descrição): Tomada de consciência sobre a importância da observação do cotidiano, com registro “descritivo” de fatos e situações ocorridas; segunda etapa (da reflexão): primeiras reflexões sobre a criança individualmente, enunciando razões para o que se observa, o registro passa

a ser crítico-reflexivo; terceira etapa (da mediação): Enunciam-se no relato, estratégias pedagógicas em função do que se observou e refletiu sobre a criança. (Hoffmann, 2012, p. 113).

Comparando essas fases propostas por Hoffman (2012) à processualidade da construção de saberes pedagógicos pelas graduandas, pude perceber que os encontros formativos contribuíram, sobretudo, para que elas desenvolvessem, como diz Welfort (1996), a “pedagogia do olhar”, a importância da observação do cotidiano, situada no primeiro momento “descrição” delineado por Hoffman (2012). Como já mencionado, elas começaram a preocupar-se em não apenas observar as crianças aleatoriamente, mas observar pautadas em focos de observação por elas escolhidos dentre tantos possíveis, focos esses que contribuíram para a escolha de conteúdos temáticos e que precisaram da “captura” de elementos para suas respectivas progressões textuais. Nas palavras de Ostetto e Maia (2019, p.4), as participantes avançaram em seus processos de formas de ver e construir sentido, exercitaram atitudes que lhes permitiram iluminar o instante irrepetível de que são testemunhas, aprendendo a identificar e guardar as essencialidades:

À medida que o foco da observação vai sendo ajustado, com o passar do tempo estagiárias e estagiários vão formulando comentários e problematizações que são esboços de análises, agora não mais voltada à prática da professora ou à organização da instituição como um todo. Dia após dia, parecem compreender, e visibilizar, os grandes temas que perpassam as infâncias e a prática pedagógica na Educação Infantil: rotinas, interações, escuta, brincadeiras, cuidar e educar, autonomia infantil, conflitos, participação, diversidade, leitura literária, afetividade, entre outros. Um olhar-pensante que procura além dos dados sensoriais e aparentes, que é ativo, curioso, que indaga e faz relações. (Ostetto e Maia, 2019, p. 9).

No trecho de transcrição abaixo, a participante Rafaela vai ajustando as lentes de suas observações quanto à escolha dos conteúdos temáticos e da ordem de prioridade que aparecerão nos relatórios:

Rafaela: Antes de eu falar isso, eu queria só esclarecer uma coisa que está sendo falada bastante. Eu acho assim, tem um relatório que é o que a gente entrega e tem os registros diários. Eu acho que essa pergunta aqui está falando dos registros. Que vão ser a base para depois eu criar o relatório. É isso?

Pesquisadora: São as duas coisas. Esse é um dos conteúdos que a gente vai trabalhar no curso. Porque para a gente escrever o relatório, se eu não tenho registro e fico só na memória, dá? Não dá gente... ainda mais com essa vida louca que a gente leva... a gente vai bugar... Não dá... porque a gente esquece e aí a gente vai colar só em situações específicas, ansiosas por causa do prazo. Se eu tenho um foco de observação para o meu registro,

que em algumas situações é um tipo de relatório... porque a palavra relatório, ela tem diferentes sentidos. Eu posso fazer um relatório curto de uma atividade que aconteceu no dia, mas isso é diferente, de acordo com que a Rafaela está falando, que é foco da minha pesquisa, do que o relatório de desenvolvimento e aprendizagem. Esse relatório, que é tipo uma foto e eu vou escrevendo tudo o que a criança está fazendo para alimentar a minha memória, ele vai ajudar a sustentar o meu relatório. Se eu não tenho esses registros escritos, ou fotografia, ou áudio, ou outras coisas que a gente vai falar um pouquinho mais, como eu sustento o relatório? E eu fico muito feliz que você trouxe essa observação, porque nos relatórios, quando eu era coordenadora, o grande problema era... as professoras traziam pequenos relatos de uma situação como se aquilo fosse um exemplo de desenvolvimento, por exemplo isso aqui. Olha só (pesquisadora lê slide): “Encantados com a lagarta que apareceu na escola, fizemos diversas pesquisas sobre as transformações sofridas pelas lagartas, e tudo que envolvia esse bichinho tão encantador. Desde o seu nascimento até a metamorfose e sua transformação em borboleta. Com essas aprendizagens, recebemos de presente a letra L para compor o nosso alfabeto”. Isso é um relatório?

Rafaela: É um relato.

Sara: É uma descrição.

Pesquisadora: Eu posso chamar de relatório? Posso. Se o significado for de relato de registro. Certo? Mas o que é o grande nó na hora da escrita dos relatórios? É essa confusão, entre o que é registro e o que é mostrar o desenvolvimento da criança. Aqui tem desenvolvimento da criança? (participantes fazem que não com a cabeça).

Karina: A turma, o todo, o que eles fizeram... não?

Pesquisadora: Só está batendo uma foto com palavras do que eles fizeram em relação à lagarta. Mas como o João lidou com esse episódio, o que ele aprendeu com esse episódio?

Rafaela: Deixa eu perguntar uma coisa, assim... é errado ter isso no relatório que eu vou entregar para os pais, ou pode ter isso num contexto e numa relação com o desenvolvimento individual da criança?

Pesquisadora: Por que seria errado?

Rafaela: Então, porque, eu vou explicar... Quando eu fui fazer o meu relatório da criança, eu pedi para a professora que eu trabalho me mandar um modelo de um relatório e ela também tinha um plano de ensino anual. E aí, no relatório, do ano passado, de uma outra criança, e aí eu vi, eu acredito que não só ela, mas a maioria das professoras devem fazer assim. Então tinha isso daí, só que assim... no começo estava falando da turma, relatos de algumas coisas que eles fizeram e depois, assim, no mesmo documento, sem coesão, sem diferenciação de momento, aí começava a falar da criança, depois voltava pra turma, enfim, eu achei uma bagunça na minha concepção. Por isso que eu perguntei. Pode ter, ou tem que ter coesão e coerência com sentido?

Ostetto e Maia (2019) analisam a fonte da dúvida apresentada pelas graduandas sobre como sintetizar:

Nota-se, porém, que, na aproximação ao campo de estágio, o olhar panorâmico parece inevitável. Diante dos múltiplos elementos que compõem a dinâmica institucional, entre estrutura física, organização administrativa e proposta pedagógica, as primeiras miradas não conseguem se deter em um ponto, têm dificuldade de pousar sobre um fato, uma cena, um acontecimento; tudo parece passar vertiginosamente, escapando do enquadre. (Ostetto e Maia, 2019, p. 5).

Importante destacar que não apenas o processo formativo referente a esse estudo contribuiu para a visibilização de temas pertinentes à docência na Educação Infantil que poderiam ser conteúdos temáticos para os relatórios, mas também, a ocorrência concomitante da redação do relatório de estágio que as participantes estavam elaborando para disciplina obrigatória da graduação.

Acrescento ainda o quanto a estratégia para acolhimento no início de cada encontro (através de curtas-metragens que visavam o desenvolvimento da sensibilidade nas graduandas), revelou-se um potente instrumento para a formação de professores, desde que seja garantido espaço para a troca de impressões e experiências pessoais. Recorrentemente as participantes remetiam-se às leituras compartilhadas sobre os vídeos para abordarem alguma aprendizagem que estava sendo elaborada, assim como nos trechos abaixo em que elas comentam o curta Spellbound:

Karina: E através do vídeo, eu também acho que cria um ideal, em que a criança que não se sente capaz. E o que ela olha, né, e vê as pessoas que sempre elogiam quem consegue tudo. E dentro dessa criança, acaba sendo um transtorno. Então, eu acho que o monstro também representa os transtornos, que a criança, está enfrentando sozinha, dentro de si. Na Educação Infantil, porque ela não vai ler o relatório dela, né; mas, acho que, para a vida, é influenciado as pessoas criarem o ideal de um ... que é boa, perfeita, e que recebe elogios, e que a comparação sempre está ali...

Gabriela: Ah, eu pensei muitas coisas... pra mim, dá para fazer relação com o próprio relatório, porque as palavras ganham vida e atacam, né? O que pode acontecer pelo relatório, dependendo da forma que você escreve. Tem uma questão do mito dos dons, tem uma criança que é boa, que é premiada; e é outra que, "ah, não, você não consegue"; e como isso é negativo. Aí, o resultado(?) se mostra para a criança que não consegue, mas para a criança que é o prodígio na infância, e depois quando ela cresce não é tão fabulosa assim, também tem uma questão muito forte.

Sara: Ah, eu vejo também por esse lado, que as palavras delas têm poder, então elas acabam influenciando muita coisa. E essa comparação sempre que tem... É que eu tenho irmão, então, eu sei o quanto que é difícil essas comparações. Então, muitas professoras minhas às vezes comparavam a mim com os meus irmãos. Então, já é meio complicada essa comparação. Então, eu acho que o forte nesse filme, além dessa questão de comparação, que a menina tem da irmã dela, é o quanto que as pessoas têm o poder de influenciar pelas palavras.

Sobre a necessidade de extrapolar-se a abordagem de conhecimentos técnicos nas formações docentes acerca da documentação pedagógica, aponta

Ostetto (2015):

[...] para observar e registrar, é preciso mais que prescrição ou teoria sobre esses processos. É preciso acionar outras dimensões do ser professor, pois

documentar não é técnica, nem tampouco burocracia a ser cumprida. É, antes, uma sensibilidade a ser cultivada! (Ostetto, 2015, p. 212).

Outro avanço em relação à autoria docente deu-se em relação ao reencontro da expressividade com a escrita das participantes, pois elas passaram a arriscar a escrever autoralmente, abrandando a expectativa idealizada de escrever segundo “o certo”, seguindo um “como” normativo. Segundo Welfort (1996, p. 22), num primeiro momento a reflexão passa por um movimento de desintoxicação da visão autoritária que cada um viveu em relação à linguagem escrita.

Kleiman (2001), expõe que as professoras, muitas vezes preocupadas com o julgamento acerca de seus apontamentos sobre literatura não corresponderem à expectativa dos modelos pré-estabelecidos (o cânone literário), acabam por insegurança, silenciando-se e autocensurando-se, deixando de abordar com os alunos o prazer pela leitura de acordo com o repertório que têm. Uma relação pode ser feita entre essa baixa autoestima docente para abordar literatura exposta pela pesquisadora e uma baixa autoestima enquanto escritoras apresentada pelas participantes, quando reiteradamente apontavam que não sabiam como escrever, que não tinham referências. O silenciamento fica nítido quando a participante Sara apenas apresenta conteúdos temáticos sem desenvolvê-los no primeiro relatório, dizendo estar “travada”.

Não estou minimizando a importância do processo de referenciação, que é essencial. Todavia, o movimento de arriscar-se a escrever espontaneamente, de soltar a escrita para expressar algo precisa de incentivo, precisa vir antes da preocupação com a forma. E em relação às participantes, ele foi balizado pelas experiências anteriores que tiveram enquanto alunas que foram repreendidas por seus professores por não escreverem “certo”.

Elas carregam um rescaldo cultural da prática escolar em que os professores, achando que ajudavam, apontavam apenas os erros dos alunos ou comparavam-nos. A partir dessas reflexões e da relação que as participantes iam me apresentando em relação ao errar, percebi a importância de acentuar as intervenções em relação ao erro como espaço para a construção de aprendizagem.

Gabriela: Tô nervosa.

Pesquisadora: Você fica nervosa por quê?

Gabriela: Toda vez que eu quero ... eu falo, ah, sua letra tá feia. Isso tá torto...

Pesquisadora: Você tinha professor que fazia isso? (Gabriela fez que sim com a cabeça) Que bom, você aprendeu um exemplo a não se seguir. Feio, né?

Sara: Nossa, eu ouço essa... a letra. Ah, tá torto. Tá começando a cair a letra porque não tem nada, sabe?

Pesquisadora: Pra criança?

Sara: Não, pra mim, porque na lousa eu tenho alguma dificuldade porque a minha letra começa assim, retinha, aí ela deita.

Gabriela: Eu acho que eu tenho dislexia, mas ninguém dá moral pra mim. (risos). Então eu falo... não, eu tenho! Talvez eu tenha isso.

Sara: Ah, eu vejo também por esse lado, que as palavras delas tem poder, então elas acabam influenciando muita coisa. E essa comparação sempre que tem... É que eu tenho irmão, então, eu sei o quanto que é difícil essas comparações. Então, muitas professoras minhas às vezes comparavam a mim com os meus irmãos.

Se elas aprenderam assim e se não tivessem tido acesso a outra prática mais assertiva quanto à escrita como expressão de pensamento, que tipo de escrita proporião a seus alunos quando estivessem em sala de aula?

Os conhecimentos pedagógicos construídos das participantes, não se desenvolveram linearmente, indo ao encontro da proposição de Hoffman (2012). O que ocorreu foi um adensamento da primeira etapa “descrição”, cuja preocupação extrapolou a escrita chegando a reflexões sobre quais seriam os melhores instrumentos alimentar a memória e assim qualificar a escrita:

Rafaela: Nossa, ficou muito na minha mente aquele que você falou. Não é nem tipo, é recurso, aquele do celular. Usar o celular para ir registrando... tinha o avental, o post it²¹.

Karina: (ri) o avental...

Rafaela: [...], mas tem aquele que a minha professora usa, ela tem um caderno, ah... eu tirei foto, tipo um livro de conquistas da criança. Daí cada parte lá tem uma criança.

Pesquisadora: Ah... o registro individual de cada criança.

Rafaela: Tipo assim, hoje o fulano conseguiu ficar de pé, aí você vai lá na parte dele e marca: fulano conseguiu ficar de pé, entendeu?

Pesquisadora: Registro individual?

Rafaela: É..., mas ela fez bem bonitinho, assim.

Pesquisadora: Vamos lá... a gente vê umas coisas na vida... Tipos de recursos para registrar. Você não conhecia o Avental, o Post it, que é mais que você falou?

Rafaela: De usar o próprio celular, né? De escrever e usar o recurso da voz ao registrar.

Pesquisadora: Eu vou dar uma outra sugestão que eu estou aprendendo agora, não conhecia. Eu sempre gravei e falei para vocês. Mas depois eu me escutava e escrevia. Agora a tecnologia tem os transcritores.

Rafaela: É verdade que essa menina que você... fala de cabeça mesmo, né? Que ela ia falando e o próprio negócio já ia escrevendo, né?

²¹ Quando Rafaela refere-se ao avental e ao post-it, retoma uma mediação feita por mim referente à escolha pessoal de recursos que facilitam o ato de registrar. Tais recursos foram compartilhados por algumas professoras que acompanhei enquanto coordenadora pedagógica.

Pesquisadora: É, e ela já mandava para a nuvem. Mas agora, é mais rápido ainda. Se a gente grava o áudio só, olha, o celular fez uma coisa. Ah, ah, ah, manda para a nuvem. E depois pega esse áudio, e joga no transcritor, o transcritor já solta tudo. É, é a mesma ideia, mas são processos diferentes. Muito legal. Eu estou aprendendo a usar transcritores agora. O único detalhe para a gente tomar muito cuidado é sempre ler os termos de uso. Porque tem uns termos de uso que às vezes eles falam eu vou pegar as suas informações para fazer o que quiser. Aí não dá. Se der tempo, eu mostro para vocês como eu estou transcrevendo.

A autoria docente também foi incentivada no sentido de cada participante construir a sua forma de registrar a partir de seus conhecimentos prévios, das possibilidades de recursos apresentadas no curso e das condições contextuais de produção. Destaco, contudo, a presença da tecnologia como aliada do aprimoramento dos processos para registro. As participantes apenas lançaram mão da tecnologia para tal, desde a criação de uma comunidade no whatsapp, gerenciamento de drive para armazenamento de textos, utilização de bloco de notas no celular e gravação de áudios compartilhados em grupos de uma única pessoa.

Pesquisadora: [...] posso fazer mais uma perguntinha? Como que vocês se organizaram em relação aos registros? Eu tinha pedido para vocês trazerem, não sei se vocês não fizeram ou se acharam que a forma que registraram não era..., mas eu quero saber cada uma. Como que foi?

Sara: É... no começo, enquanto eu estava preparando para escrever o relatório, eu percebi que eu tinha muita pouca informação então eu não tinha registrado suficiente para desenvolver o relatório. E aí, para desenvolver esse relatório final, eu mandei para a minha professora, falando "Ah, como que... me explica um pouquinho mais sobre o projeto pedagógico". E aí nisso, quando ela me mandou o projeto pedagógico do mês, que lá eles desenvolvem mensalmente, eu fui notando um pouco mais sobre a criança que eu acabei escolhendo, né? Então acabou ficando muito mais fácil quando ela me deu o contexto, e aí eu pude observar nesse contexto.

Pesquisadora: E onde você registrou essas suas observações partindo desse contexto?

Sara: Eu anotei algumas poucas coisas no meu caderno, e aí de resto, foi tudo lembrança, que aí eu fui escrevendo e fui lembrando.

Pesquisadora: (chamando Gabi). Gabriela?

Gabriela: Eu registrei muito pouco, mas assim, eu também tive poucos momentos para registrar. porque como eu acabei fazendo estágio onde eu dou aula, eu não tinha tanto tempo, sabe? Eu não poderia parar, escrever... Essa dinâmica foi muito tumultuada para registrar. Então eu me enviei por WhatsApp alguns tópicos, depois eu organizei esses tópicos com um documento... tipo o word, assim, e eu contei com a minha memória, porque assim, eu tenho uma boa memória, então eu posso contar com ela; então eu li o tópico e lembrei da situação para escrever. Mas assim, esse registro não vai servir para quando eu tiver uma sala, e precisar fazer relatório com mais crianças. Então assim, eu senti muita falta de mais momentos para eu conseguir registrar de mais formas. Porque, por exemplo, eu não posso ficar tirando foto das crianças, eu não posso gravar...

Pesquisadora: Ah, não pode?

Gabriela: Assim... eu tenho que ser mais restrita quanto a isso, sabe? Uma coisa é eu gravar para enviar para a escola, mas para mim, para ficar para

mim, não é uma coisa que eles gostam tanto. Então foi um registro mais difícil.

Pesquisadora: Então, isso é uma informação muito preciosa para mim. Olha como é importante a gente não se faltar no julgamento. Porque a princípio eu poderia entender ... Nossa, não registraram... Mas o contexto fez com que não registrasse. Né? Essa é uma informação muito preciosa. Fala para mim, Karina.

Karina: Eu também não tirei fotos porque lá a gente também não pode tirar fotos. Mas no caso a gente, no estágio, não fica nem com o celular. Então, quando eu foquei em apenas uma criança, eu também em alguns momentos, eu utilizei da memória para lembrar de alguns pontos. Mas nos primeiros dias, eu tinha um grupo comigo mesmo, e às vezes eu mandava umas coisas que eu precisava lembrar. Depois, eu comecei a anotar com um aplicativo de bloco de notas do celular. Só que eu acabei tirando do celular porque estava sem espaço, e aí eu marquei em um caderno também. Só que eu acho, também, que não é o suficiente se fosse para observar a turma. Como foi apenas uma aluna, ficou mais fácil. Mas para a turma inteira, esse tipo de recurso...

Pesquisadora: Mas já foi um passinho. Né? Já entrou na questão da conscientização do registro, entendo a contextualização, mas cada uma... Eu não lancei isso como pergunta, mas me fala, o que deu uma avançada em relação ao registro para cada uma, de verdade? Se não avançou, "não avancei". Mas o que vocês nem pensavam em registrar e agora já pensam, mesmo que não consigam? Por favor, fala pra mim.

Gabriela: O registro passou de ser uma coisa "faz ou não faz", "sabe ou não sabe" para garantir a materialidade do processo pedagógico. Então assim, eu entendi que o registro ele precisa ter um propósito. Então, eu estou registrando o quê, e por quê? Então assim, o registro tem que estar dentro de um processo e fazer parte de um contexto. Então assim, não é uma foto aleatória da criança fazendo uma atividade, é uma foto que eu vou usar para explicar alguma coisa sobre aquela criança. Então, uma conquista de habilidade, algo que ela tá desenvolvendo, algo que ela conquistou..., mas precisa ter essa materialidade, esse contexto.

(Pesquisadora olha para Sara)

Sara: Quando eu comecei [a produzir os registros] eu estava terminando o estágio, né. E aí eu fiquei tipo... "Tá, eu vou registrar. O que exatamente eu vou registrar? E aí depois, eu vi a importância do registro. só que com o foco. Eu só anotava. A criança andava para lá com os amiguinhos, eu anotava. Então eu não tinha esse foco, eu só fazia anotação atrás de anotação. O que eu achava importante e o que eu não achava importante... Eu anotava tudo. Então eu me perdi muito. Então... depois que você trouxe alguns exemplos de como que as professoras... elas faziam as anotações delas, que eu lembrei que você me falou... que você falou de uma professora que montou tipo um avental, e aí esse avental tinha três... três bolsos. Um com Post-its, um com lenço, para cuidar das crianças, e outro ela anotava e colocava um Post-It para ficar (inaudível). Muito importante esses tipos de recursos para colocar no relatório, para garantir também a voz da criança. Que isso aqui, eu mais senti falta quando eu estava escrevendo, né? Como que eu vou garantir que a criança seja o personagem principal se eu não tenho registro? Então... Lá eu também não conseguia tirar foto, então eu me atrapalhei muito, de como que eu vou registrar, como que é um processo de registro no relatório?

Quanto à segunda e terceira etapas "reflexão" e "mediação" propostas por Hoffman (2012), avanços puderam ser apreendidos quando as participantes passam a justificar suas escolhas de foco de observação, passam a pensar como poderiam

intervir enquanto estagiárias com as crianças, passam a questionar as professoras sobre os conteúdos temáticos escolhidos e finalmente quando começam a apontar quais intervenções lançaram em situação de estágio para a evolução da criança no conteúdo temático específico onde foi possível atuarem pedagogicamente.

O olhar que antes voltava-se apenas para a observação da prática da professora que acompanhavam, numa perspectiva exteriorizada, passou a gestar e aplicar intervenções pedagógicas autorais, revelando um amadurecimento do protagonismo docente, uma transposição da Pedagogia para dentro de si, de caminhos que poderiam trilhar, disparadas pelas artes do olhar e da escrita. Assim,

Desde a maneira como se toma nota até a forma própria de elaboração e de sistematização dos registros, o ato de escrever o olhar, o testemunho, promove a oportunidade de tecer autoria, ao passo que reafirma a formação do autor no percurso de produção e de organização de suas narrativas” (Ostetto e Maia, 2019).

Sobre a contribuição da arte da escrita para o aperfeiçoamento docente, aponta Hoffman (2007):

Por que é importante registrar e/ou documentar o que se observa? Vygotsky (1988) valoriza a linguagem escrita porque é mais reflexiva que a linguagem oral. Por meio da fala “organizamos” o nosso pensamento. A escrita, representando a nossa fala, exige uma “reorganização” do pensamento, uma maior reflexão e conexão entre as ideias defendidas. Por meio da escrita, além disso, pode-se distanciar do próprio pensamento e refletir sobre as ideias escritas, “objetivadas” (transformadas em objeto, como se fossem outra pessoa), reinterpretando-as, retomando os quadros conceituais ali esboçados, no sentido de construir novas hipóteses para situações vividas e melhores caminhos a percorrer. Nesse sentido, 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. (Hoffman, 2012, p. 12).

Hoffman (2012) também discorre sobre a importância da avaliação mediadora na Educação Infantil, aquela realizada periodicamente durante o processo de aprendizagem e que serve para analisar o percurso do aluno, identificando possíveis dificuldades para poder orientar sobre o que foi aprendido e o que ainda precisa de investimento. O papel observador e mediador do professor é essencial para a proposição de desafios possíveis a serem vivenciados pelos alunos e somente através de registros cuidadosos é possível acompanhar os olhares e reflexões que foram construídos pelos docentes durante sua prática.

Nesse tipo de avaliação, um relatório de desenvolvimento e aprendizagem busca delinear um processo percorrido pela criança em sua permanente tentativa de superação, de novas tentativas e conquistas (Hoffmann, 2012, p.92).

Agora, para que a ideia de avaliação mediadora pudesse ser compreendida pelas participantes, o conceito de processualidade precisava ser linguisticamente apropriado por elas a partir das marcas que a língua portuguesa nos possibilita e revelado por elas através, além das marcas linguísticas, de exemplos da contiguidade do fazer pedagógico.

As participantes tiveram a oportunidade de vivenciar três estratégias para a compreensão desse conceito: a análise de trechos de relatórios em que a processualidade estava bem delimitada a partir do uso de verbos, advérbios e suas respectivas locuções; a análise de trechos de relatórios em que a processualidade não estava bem delimitada e a lacuna temporal faltante foi coletiva e ficticiamente elaborada pelo grupo sendo eu a escriba; a análise de um artigo científico com foco nos recursos apresentados no material empírico compilado pelas autoras que possibilitavam o espelhamento do percurso de aprendizagem das crianças e finalmente, apenas para a participante Gabriela (única presente no encontro cuja estratégia fora utilizada), a redação individual de um conteúdo temático cujo desenvolvimento garantisse a visibilidade da processualidade de aprendizagem da criança e a proposição de intervenções por ela.

Quadro 14. Exercício de processualidade realizado pela participante Gabriela – Foco: Interações

Antes	Durante/ Mediações	Depois
A Mila tinha resistência em partilhar seus brinquedos e brincadeiras com as demais crianças da turma, optando por brincar sozinha e não estando aberta para compartilhar esses momentos.	Durante as aulas foi sendo construído a ideia de compartilhar e emprestar seus objetos e brinquedos, uma vez que de fato eles eram legais e que as outras crianças também viam isso, dessa maneira gradativamente a aluna foi aceitando a ideia. Em situações que as atividades eram feitas em duplas, a Mila fica responsável por escolher a criança que seria sua dupla, mediando e abrindo espaço para que ela pudesse interagir sem resistência.	Agora a aluna de maneira espontânea divide seus brinquedos com os amigos de turma e se oferece para realizar atividades em pares com outras crianças. Como quando ela levou mais de uma boneca para dividir com outras crianças ou se ofereceu para ser dupla de outra criança.

Fonte: Registro da participante Gabriela (Encontro 3).

Desse modo, através da apuração do olhar e prática de escrita, a consciência pedagógica das graduandas encontrou recursos e liberdade intelectual para desenvolver-se. Nas palavras de Ostetto (2012, p. 20), elas vivenciaram um processo de tentar compreender o passado, estabelecendo relações com a continuidade do trabalho, o que veio antes, o que virá depois, ensaiaram análises sobre o vivido, para assim, aprender com a experiência. Tratou-se de fazer e trazer para a consciência a “coisa feita”.

4.2.2.2. A polissemia da palavra dificuldade:

Eu não sei como pontuar as dificuldades. Elas precisam ser pontuadas? Problemas de comportamento, eu pontuo ou não? Como que eu faço isso de maneira respeitosa? (Gabriela).

Enquanto coordenadora pedagógica, sempre me chamou a atenção a preocupação que as professoras tinham em apontar para os pais, nos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem, as dificuldades que as crianças apresentavam durante um determinado período letivo. O olhar delas funcionavam como “detectores” de dificuldades e eu sempre quis entender o porquê.

Muitas podem ser as explicações, eu me deterei em uma hipótese: a intelectualidade do professor está subjugada e sua voz alocada onde outros responsáveis sociais também precisariam estar presentes. Se antes, o culpado pelo fracasso escolar era o próprio aluno, o bode expiatório da vez na contemporaneidade é o professor. O leque de habilidades exigidas para a atuação docente é tão discrepante à remuneração, condições de trabalho e de acesso à formação, que aos poucos as forças deles se esvaem. Vivenciam, tantos “têm que” que acabam presos ao que mais os afeta: as dificuldades, e construindo discursos no restrito lugar que ainda lhes dão voz: o mapeamento das dificuldades das crianças.

A família mudou, a sociedade mudou e o professor está lá, na escola, que intencionalmente não mudou, complexa e repleta da falta: falta de apoio, falta de profissionais, falta de verba, falta de saúde mental, falta de intencionalidade política. O contexto é tão caótico que o professor, preso nesta engrenagem, passa a tentar antecipar potenciais dificuldades, personificando-se como um ansioso radar preventivo.

Assim, a voz docente procura espaço para existir e os professores só têm sido escutados quando “detectam” potenciais problemas. Se o reforço positivo lhes é dado apenas nessas situações, elas se replicam e replicam e replicam, reverberando na sociedade e na constituição da identidade das crianças de forma muito descarrilada.

Num movimento de retomar a importância e a intelectualidade perdidas, alguns discursos estigmatizantes acabam sendo construídos pelos professores sem que os envolvidos tenham dimensão de suas consequências. Se ninguém tem tempo para olhar para as crianças, e só os professores estão com elas, pela autoridade da presença, cristalizam-se seus discursos porque nesse interstício entre o descaso político e a terceirização das crianças, eles têm a autoridade da convivência.

Se a função primeira da escola tornou-se encaminhar crianças para especialistas num movimento preventivo de possíveis transtornos ou como curativo paliativo por não desempenhar com qualidade suas funções, o professor, intelectualmente desvalidado, passou a só ser escutado realmente pela coordenação e pelos pais quando mapeia dificuldades, retomando a importância e a intelectualidade perdidas de maneira desamparada.

O empoderamento da voz do professor precisa ser realocado, e nesse estudo, apresentamos como caminho a construção de uma documentação pedagógica potente, que escancare para a sociedade a prática docente na ação, não apenas restrita a um papel preventivo ou de parecerista.

Nesta pesquisa, também me chamou muita atenção a preocupação das participantes, na escrita do primeiro relatório (antes de mediação pedagógica), em apontar o que a criança não conseguia como dificuldade, ainda no início do processo, mesmo que avanços tenham sido destacados. Apresento a escrita que algumas participantes trouxeram:

Nos primeiros dias, Marcelo ainda tinha **dificuldades** de interagir, pois queria sua mãe e nada o deixava tranquilo. Agora depois de um mês, Mateus brinca com os amigos, explora o ambiente, durante o período da tarde ele chama pela sua mãe, conversamos com ele que sua mamãe está trabalhando e mais tarde ela vem. (Karina)

[...] em relação à alimentação, Marcelo sempre se alimentou bem e demonstra autonomia para comer sozinho, em alguns momentos aceita ajuda quando têm **dificuldades** para pegar o caldo da sopa. (Karina).

A participante Sara, também na escrita do primeiro relatório, foca seu olhar no que a criança não consegue, apresentando essa perspectiva em tópicos, depois, no encontro subsequente, ressalta a consciência em saber que suas palavras poderiam ser interpretadas negativamente pelos leitores de seu relatório de desenvolvimento e aprendizagem:

Desenvolvimento Socioemocional:

Quer interagir, mas não consegue, com os colegas e com professora.

Introspectiva

Não muito expressiva

Desenvolvimento Cognitivo e Linguístico:

Movimentos travados

Dificuldade de se expressar na forma de linguagem (Sara).

Eu sei que ela é introspectiva, e aí ela não consegue ter relações de amizade dentro da sala e eu queria colocar isso. Como colocar sem dar um afeto para aquele que vai ler? [...] Como que eu escrevo ela é introspectiva, ela não faz amizade? Aí deu esse travamento (Sara).

Ao meta-analisar sua escrita de acordo com a proposta do roteiro de leitura, a participante Mariana coloca em destaque a reflexão que fez sobre o conteúdo que apontou sobre a criança:

Mariana: Andrea, é muito engraçado porque eu comecei a escrever e parece que já... Eu tenho uma tendência a ir para o lado pejorativo, porque, por exemplo, o que eu coloquei aqui, pode ser... Não é tudo a forma que eu vou escrever, falar disso, abordar isso, porque eu escrevendo, não foi com essa intencionalidade, mas depois eu parei para pensar e falei, então eu vou estar apontando...

Pesquisadora: Mas eu não tenho o que apontar as dificuldades? Essa é a pergunta?

Mariana: É, eu tenho?

Karina: Eu fiquei na mesma dúvida quando eu coloquei aqui, coloquei o que só teve na faixa etária, mas com medo de parecer que estou apontando a criança.

Mariana: Quer ver o que eu coloquei? Quais comportamentos chamaram a atenção do pedagogo para essa criança, mas não é necessariamente negativo. Eu posso estar trazendo comportamentos positivos que me chamam a atenção, mas também tem que tomar cuidado com aquela positividade que você falou de...

Pesquisadora: Dos óculos cor de rosa.

Mariana: Ai, ela é linda, maravilhosa, é uma aluna...

A participante Gabriela relativiza a diferença de comportamento que uma criança pode apresentar com professoras diferentes, destacando que o olhar e a postura do professor também acionam determinados comportamentos infantis, gerando contraditoriedade quando profissionais com concepções e vivências

diferentes precisam escrever sobre uma mesma criança. Essa divergência configurou-se como campo fértil para a discussão coletiva a respeito dos muitos modos possíveis de ser criança e a complexidade que envolve a captura destes modos de ser (Carreiro, 2016, p. 77). Gabriela também relata um episódio em que uma mãe, após ler tantas dificuldades apontadas no relatório de sua filha, acaba desesperando-se e procurando um neurologista:

Gabriela: Pra mim o que a professora tava falando era que a informação ... tava falando é que ela não dividia brinquedo. Mas que criança de quatro anos não tem dificuldade pra isso?

Pesquisadora: Mas essa mãe levou o relatório para a neuro?

Gabriela: Ela levou.

Pesquisadora: E na realidade nem precisava?

Gabriela: Não...

Pesquisadora: De tão preocupada que ela ficou?

Gabriela: É que a criança às vezes tá bem tranquila e às vezes ela recusa as atividades, sabe?... É que eu dou aula de balé para ela e aí eu percebi mesmo ela um pouco mais estressada assim, sabe? Ela tinha dificuldade de aceitar as propostas... mesmo que você... ah e se a gente fizer de outro jeito?... Como você quer fazer? Ela tinha resistência, sabe? Aí eu fui conversar com a professora e com a auxiliar porque ela estava falando muito do "cartamento", vou pro "cartamento" [referindo-se a apartamento]. Aí eu pensei: será que ela mudou e está em fase de adaptação? Eu fui perguntar e os pais falaram que ela precisa de avaliação, que ela precisa do neuro. Falaram que ela é doente, que ela tem isso que é autismo ... Eu... "Meu Deus...!!!" Eu acho que deve ser uma coisa muito sutil, sabe? Tipo, ela mudou de casa, eu tenho a sensação que ela mudou de casa... que antes ela falava muito da vovó, do vovô Saulo, do papai e da mamãe e agora ela fala do papai, da mamãe e do apartamento. Eu acho que ela deve ter mudado de casa e estar em período de adaptação.

Pesquisadora: Nossa... se a gente conseguisse ler, hein?

Gabriela: Ai... eu queria... queria muito saber...

Pesquisadora: Até pra discutir...

Gabriela: E assim... a visão que elas têm da criança não é a mesma que eu tenho... tudo bem, que ballet tem um tempo menor, mas assim... "Ah, ela é terrível!"...comigo ela é super carinhosa, ela participa, ela é super criativa, óbvio que toda criança vai ter um dia que não vai querer fazer, que vai virar pra outra... eles põem um peso tão grande em cima das coisas das crianças...

Segundo Hoffmann (2012), a finalidade da avaliação mediadora é a investigação séria dos processos evolutivos de pensamento, não para apontar resultados atingidos ou pontos de chegada definitivos a cada idade ou etapa. Sobre as interpretações precipitadas ou pejorativas pelos professores, ela discorre:

Pode-se dizer, por exemplo, que uma criança de quatro anos não se expressa com clareza? Ou existe a clareza própria dela aos quatro anos? São muito subjetivos alguns critérios de "normalidade" em relação às crianças. Não raro, os professores se assustam, precipitam-se e julgam como um problema

manifestações em uma etapa de desenvolvimento que a criança demonstra ter plenas condições de ultrapassar (Hoffmann, 2012, p. 91).

Aponto outro exemplo que a participante Mariana compartilhou:

Mariana: O tema do vídeo trouxe muito mais a intervenção com o cuidado que deveríamos ter ao utilizar algumas palavras, e eu consegui relacionar com essa questão do relatório. Às vezes, se você escreve um relatório na minha escola, são chamadas FOAS²².

Pesquisadora: FOAS é o nome do relatório?

Mariana: É o nome do relatório. As FOAS são entregues na reunião de pais. E eu me recordo que esse ano, na primeira reunião, uma professora do Infantil 1 escreveu que a criança do Infantil 1 é muito egocêntrica, que não sei o que é lá. E a mãe trouxe isso para a escola, para a coordenação. De... “as crianças nessa faixa etária, elas são egocêntricas, “mas porque é só o relatório da minha filha? E assim, esse cuidado que devemos ter, quais palavras, quais termos de utilizar, porque isso vai pegando, os pais vão pegando, a criança começa a pegar para si mesma. E, futuramente, isso pode gerar traumas, questões que precisarão ser trabalhadas.

Será que se o professor registrasse periodicamente e revisitasse suas anotações se autorizaria a comunicar as estratégias lançadas e observações de não avanço? Será que se seu olhar fosse “recheado” de sensibilidade ele se autorizaria a terceirizar sua voz para profissionais da saúde antes da criança ter tempo de responder às estratégias lançadas?

Ao pensarmos em dificuldade de aprendizagem, antes de qualquer coisa é preciso fazer uma análise contextualizada sobre suas possíveis fontes. E o primeiro passo é avaliar os próprios processos de ensino-aprendizagem propostos pelas escolas. Além disso, é necessário o mapeamento de diversos aspectos como o ambiente escolar, a relação familiar, os aspectos biológicos momentâneos vivenciados, mudanças experienciadas pela criança, entre outros, antes da emissão de pré-julgamentos.

Não é possível uma família ter acesso às observações da professora apenas ao final de um período letivo, através de um papel. É importante escutar a família, entender o percurso da criança, lançar mão de diferentes estratégias pedagógicas, acompanhar através dos registros o desenvolvimento da criança e ir partilhando com a família durante o processo o que vem sendo observado para que ajustes sejam feitos no percurso e não encaminhamentos desnecessários para especialistas.

²² FOAS – Ficha de Observação dos Alunos.

De duas, uma: ou o professor não lança estratégias e já encaminha o “problema de aprendizagem” para a Saúde resolver, desabituaado de sua intelectualidade docente, ou lança estratégias, mas se sente silenciado, descredibilizado e não se autoriza a compartilhar seu olhar pedagógico, temendo julgamentos. Daí só a menção às dificuldades aparecerem na ponta do iceberg.

Ostetto (2012) acrescenta à discussão o problema da mesmice no fazer docente, desvalidada de sensibilidade e iniciativa para criação:

Essencial perguntarmos: como olhamos? Procurando o novo ou voltando-nos exclusivamente para o já conhecido? Profunda ou superficialmente? Com um olhar que, ao se dirigir às crianças, busca apenas o que “deveriam fazer” (correspondendo a um modelo ideal, padrão), que facilmente localiza a falta? Que não percebe o que fazem e dizem as crianças em seus gestos, quando choram ou riem? Sem nos darmos conta, é assim que inúmeras vezes olhamos para o cotidiano: através de um olhar paralisado, que se gastou, domesticado por uma prática rotineira, enraizada no hábito, que monotonamente se repete, repete, repete [...] de tanto ver as mesmas coisas, acabamos banalizando o olhar e, assim, ‘vemos-não vendo’ . (Ostetto, 2012, p.22).

Até que ponto os ambientes formativos vivenciados por professores ou estudantes de Pedagogia também não estão paralisados calcados nas faltas apresentadas pelos educadores? Realmente esses ambientes potencializam o cultivo de uma escrita autônoma, dão-lhes segurança para compartilharem seus saberes para assim desenvolverem-se? Ou também ao se dirigir a eles buscam apenas o que “deveriam fazer” (correspondendo a um modelo ideal, padrão) sem que eles sejam o centro assim como as crianças deveriam ser?

Curioso é que o mesmo olhar direcionado à preocupação em apontar as dificuldades das crianças foi trazido pelas participantes em relação a si mesmas quando comentam sobre ainda não terem desenvolvidas habilidades para a escrita de relatórios de desenvolvimento e aprendizagem. Abaixo, mostro com falas da participante Marina, a reflexão acerca da palavra dificuldade em relação ao seu próprio processo de apropriação do gênero textual relatório de desenvolvimento e aprendizagem:

Mariana: E aí eu tô fazendo...

Pesquisadora: Tá sofrendo?

Mariana: Tô (risos). É muito, eu... Eu já... Quando você foi na sala de aula, eu tive interesse porque é uma coisa que eu sei que eu tenho dificuldade. Então eu já cheguei aqui sabendo da minha dificuldade.

Pesquisadora: Mas você tem dificuldade ou ainda você não tem repertório?

Mariana: Acho que eu não tenho repertório...

Pesquisadora: As crianças têm dificuldade ou elas ainda não têm repertório?

Mariana: Elas não têm repertório.... Assim como eu! (risos)

Pesquisadora: Eu vou dar uma incrementada na pulga, que é um pouco do que você falou com o seu papel. O que é dificuldade? O que é repertório? O que é desenvolvimento? Quando eu era coordenadora, de dez professoras que eu chamava na salinha para a gente fazer a devolutiva, oito, eu tinha que tematizar o que era dificuldade. O que é dificuldade? O não saber “ainda” é dificuldade?

Mariana: Tem algo de repertório. Quem ensinou? A criança não sabe interagir com os amigos. Quem ensinou?

Gabriela: Eu tinha que escutar.

Pesquisadora: Ela nasceu sabendo?

Gabriela: Verdade... "ele não sabe dividir brinquedo", mas ele tem um ano!"

Mariana: É igual o caso da criança egocêntrica. É, durante um ano!"

Pesquisadora: Eu queria só que vocês falassem para mim em uma palavra sobre o encontro de hoje.

Mariana: Tá! Obrigada por ser.... Obrigada você por nos proporcionar esse momento [...] porque quando eu entrei, eu falei que eu foquei na minha dificuldade. Falei, cara, tem muita dificuldade nisso, então eu vou fundo.

Pesquisadora: E eu continuo falando para a gente pensar sobre o que é dificuldade. Beleza?

Mariana: Falta de repertório. É, eu vou mudar o meu discurso... Eu não tenho dificuldade, eu tenho falta de repertório (risos).

Não seriam a falta de referência e acolhimento para as professoras/graduandas desenvolverem-se enquanto autoras também possíveis motivos pra elas importarem as referências de relatórios médicos, por exemplo, que apontam os “sintomas” e prescrevem para as famílias o tratamento? Na falta de um gênero de discurso relatório de desenvolvimento e aprendizagem legítimo e pertinente à Educação Infantil... perpetua-se o foco na dificuldade, na patologia constatada:

Rafaela: Olha uma coisa, a gente tem lá um negócio que a gente preenche todo dia, mas é assim: Qual foi o alimento que as crianças comeram, quantas crianças tinham, quem são os responsáveis pela criança. Uma coisa assim, sei lá, médica, não sei. Não tem espaço para realmente colaborar no desenvolvimento das crianças.

Sara é a participante que dispara uma preocupação com a presença da família nos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem. Inicialmente, preocupa-se com a linguagem acessível aos responsáveis e em orientá-los quanto ao desenvolvimento da criança. Segundo ela, o documento ajudaria na reunião de pais “de uma forma a tirar dúvidas e como adentrar a essas observações pedagógicas e estratégias para serem (tentativa) efetivadas em casa (da criança)”.

Karina, após escutar ideias de Sara, acrescenta em sua atividade de expressão artística 1 a contribuição da família como um subitem do conteúdo temático

“Desenvolvimento observado”, destacando a importância de apontar para os familiares o que estaria previsto para a faixa etária e sugestões para que eles pudessem favorecer o desenvolvimento. A “linha que costura” a redação do relatório escrito por Karina intencionava aproximar e esclarecer a família acerca do que seria o período de Adaptação.

Ou seja, para ambas, desde o início dos encontros, a família desempenha o papel de “receptora” de orientações, o relatório de desenvolvimento e aprendizagem tem caráter prescritivo. Devido à curta duração do mini curso e aos focos eleitos, após o término dos encontros, as participantes ainda apresentavam essa interpretação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2010) define a responsabilidade pela Educação como sendo do Estado e (grifo nosso) da família, com o objetivo de desenvolver o aluno, prepará-lo para a cidadania e qualificá-lo para o trabalho. Contudo, como vestígios da lacuna formativa, a leitura feita pelas duas participantes ainda se configura a escola “para” a família e não “com” a família, semelhante às prescrições médicas... Pedacos da bola de neve ...

Retomo a principal dúvida apontada pelas graduandas: Afinal, podemos ou não apontar as dificuldades?

Ora, se fizeram parte do processo de desenvolvimento da criança, se a professora documentou sensivelmente todo o percurso garantindo a presença contextualizada de tentativas e progressos tanto da criança quanto das intervenções pedagógicas lançadas, por que não? Insegurança quanto à prática? Silenciamento? Falta de registro?

Retomando a ideia de processualidade, é importante ao compor a análise que sustenta o gênero textual, ter bem definidos coletivamente os conteúdos temáticos essenciais e uma observação/escuta sensíveis para delinear os conteúdos temáticos integrantes (referentes à singularidade da turma e da criança observada) e acessórios (referentes à singularidade e estilo de escrita do professor); monitorá-los em diferentes momentos do tempo, e revisitá-los, para assim hierarquizá-los e depois desenvolvê-los tendo como suporte uma contextualização alicerçada no protagonismo infantil.

O ponto de partida sempre são as observações iniciais pertinentes aos conteúdos temáticos, o percurso do desenvolvimento é narrado incluindo o fazer pedagógico e a participação da família. Finalmente, apresenta-se no documento as

aprendizagens da criança até o momento presente concomitante à escrita do relatório. A cereja do bolo seria cada criança também participar desse processo escolhendo produções a serem compartilhadas, tendo sua voz registrada pela professora ao apontar o que aprendeu, o que mais lhe interessou, o que foi mais desafiador, etc.

Caso a professora ainda acredite que a criança precisa de investimento para melhor desenvolver algum dos conteúdos temáticos, é importante compartilhar indicações ou intenções de trabalho futuro.

Em suma, para a qualificação dos relatórios de desenvolvimento e aprendizagem, é necessário voltar a apostar e investir na intelectualidade docente e sensibilidade porque para avançar, é necessário que seja a própria pessoa que organize a maneira de comunicar a própria experiência, é necessário fazer uma síntese e declarar: “Isso é o que eu entendi, coletei, interpretei e escolhi.” (Mello, Barbosa e Faria, 2017, p. 41).

Finalmente, por meio do exposto, foi possível contemplar os objetivos específicos da pesquisa: (i) Identificar transformações nos relatórios de aprendizagem produzidos em momentos diferentes por um mesmo grupo de graduandas de Pedagogia, antes e após mediação pedagógica, a destacar-se as alterações linguísticas e pedagógicas; (ii) Construir um modelo de análise para a descrição da estrutura e do funcionamento do gênero de texto relatório de aprendizagem na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi um exercício de ressignificação da praxe formativa sem cor, desvinculada da subjetividade, seja a encontrada no ensino Superior ou na formação em serviço. Constitui-se como um movimento de “tentar fazer diferente”, de garantir às participantes protagonismo, escuta e mediação comprometida com elas e com a Educação em si.

Se ao elaborar um relatório de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil o centro precisa ser a criança através do apontamento de suas aprendizagens e percursos de desenvolvimento, se eu defendi até aqui que as graduandas e professoras também precisariam ser prezadas como seres humanos integrais em desenvolvimento, sobretudo quanto ao letramento docente, nada mais leal com minhas futuras colegas de profissão que eu, enquanto pesquisadora e formadora também me desafiasse a colocar as participantes de minha pesquisa como protagonistas, buscando revelar o percurso de aprendizagem delas durante os sete encontros formativos que propiciaram a construção do material empírico deste estudo.

Eu também precisei lançar mão de diferentes recursos para registrar os encontros, revisitar inúmeras vezes o material empírico, questionar e compartilhar minhas leituras para ir tecendo os eixos de análise de acordo com a experiência vivida naquele recorte de tempo, com aquelas participantes. Aprendi muito com elas em relação ao uso da tecnologia, em relação à complexidade do “ser estagiário”, o estrangeiro que está dentro da escola.

Lidar com a incerteza do que apareceria e aceitar que o tempo, a retomada do que foi compilado e minha intuição me trariam o caminho a ser percorrido foi um exercício muito singular, assim como o movimento de tentar me colocar no lugar do outro, construindo com as participantes o que eu estava propondo que elas aprendessem a construir com as crianças: um percurso que as afetasse e uma avaliação pautada nelas, não em imagens idealizadas.

No contexto do Ensino Superior as ementas e leituras costumam estar pré-estabelecidas antes das reais necessidades de as turmas serem conhecidas, impedindo que os ares do percurso e da convivência pulsem possibilidades compartilhadas. O mesmo tipo de organização pode ser percebido nas escolas, quando os percursos formativos são preenchidos com o ensino de técnicas tipo “tem

quê” ou com oficinas pontuais que pouco conversam com os reais interesses/necessidades das professoras. Meras ações carentes de processo.

Maturar o olhar no mar de complexidade que é o cotidiano acadêmico e escolar fortaleceu-me para desenvolver a “paciência pedagógica” e entender que para cada encontro não havia controle, apenas expectativas e intencionalidades que através do diálogo traçaram as linhas que percorreremos. Eu não sabia quais seriam os eixos de análise, não pensava em escrever a segunda parte da análise a partir das dúvidas das participantes. Conforme as indagações, as angústias, os estranhamentos e as perspectivas eram compartilhadas, o caminho foi se mostrando.

Mas eu sabia que queria mostrar que profissionais da Educação pensam, sentem, sofrem e querem melhorar, só precisam de apoio e de condições contextuais que lhes incentivem a lidar com suas fragilidades em ambiente seguro.

Foi um prazer conviver com a Gabriela, com a Karina, com a Sara, com a Rafaela, com a Marina, com a Elisa. Com elas reconectei-me com a esperança, sentimento esse que não merece ser dissipado por vicissitudes que poderiam ser evitadas, como a tensão oriunda do desconhecimento acerca dos gêneros textuais que elas precisarão produzir profissionalmente.

O gênero textual relatório de desenvolvimento e aprendizagem configurou-se como um potente instrumento para formação docente, principalmente pela sua funcionalidade e por, inescapavelmente, as professoras precisarem redigi-lo em serviço. A necessidade social incentiva o desenvolvimento.

O processo de análise do material empírico visou identificar quais saberes linguísticos (quanto à estrutura do gênero textual relatório de desenvolvimento e aprendizagem) e pedagógicos (referentes à apropriação de conteúdos necessários à prática docente na Educação Infantil) foram construídos pelas participantes. Ao mapear esses saberes, destacou-se a importância do desenvolvimento da sensibilidade para que eles fossem construídos em diálogo com as especificidades da avaliação na Educação Infantil.

Chegamos ao resultado de que ocorre a indissociabilidade entre tais saberes por terem sido construídos concomitantemente pelas participantes e a validação da potência dos gêneros textuais como instrumentos na formação docente. Ademais, cabe destacar que os resultados transcenderam a aprendizagem do gênero relatório de desenvolvimento e aprendizagem.

Dessa forma, os saberes linguísticos necessários para a construção da estrutura do gênero textual em destaque fomentaram reflexões pedagógicas e os saberes pedagógicos necessários para a prática docente na Educação Infantil possibilitaram reflexões linguísticas, qualificando a escrita das graduandas de acordo com o uso social dos textos produzidos. Porém, a riqueza dos avanços foi condicionada ao desenvolvimento da sensibilidade.

Inicialmente pensei em a sensibilidade compor um terceiro eixo de análise. Porém, ao analisar as considerações das participantes, sobretudo em relação à contribuição das discussões disparadas pela tematização dos curtas-metragens e do compartilhamento de sentimentos e fragilidades quanto ao tornarem-se professoras, percebi o quanto esse assunto é basilar tanto para a construção de conhecimentos linguísticos, quanto para pedagógicos. Se educar é trabalhar com gente e formar professores também é educar, urge a necessidade de estruturar as formações docentes com mais humanidade. Nesse sentido, a teoria histórico cultural de Vigotski configurou-se como um caminho exitoso.

Eu já tinha consciência sobre a importância do desenvolvimento da sensibilidade, mas não tinha a dimensão de quanto. Pensei em apontar a sensibilidade como tema transversal aos dois eixos, mas não é um aspecto que os “costura”, é um aspecto que os potencializa por aumentar a capacidade dos profissionais em captar e acompanhar subjetivamente o que pode ser materializado de acordo com a singularidade da criança e realidade observada.

Destarte, ressaltou-se a necessidade de investimentos em letramento e protagonismo docente tanto na formação inicial, quanto na realizada em serviço. Nestes investimentos, foco linguístico pautado no trabalho com gêneros textuais próprios do trabalho docente, mediado por um formador que domine tal trabalho, mostrou-se fértil caminho, extrapolando o desenvolvimento usual de habilidades providas apenas de conhecimentos pedagógicos conceituais.

Assim como as condições contextuais precisam ser consideradas em ambiente escolar para a análise da qualidade dos relatórios, na pesquisa foi possível identificar quais delas influenciaram a escrita dos documentos pelas graduandas: algumas restrições de acesso a documentos pela condição de serem estagiárias, impedimentos para uso de imagem, pouco tempo semanal de convivência com as crianças, além de demandas pessoais e do curso de graduação (sobretudo pelos

encontros formativos terem ocorrido ao final do semestre quando há maior demanda para entrega de trabalhos).

Então, umas principais fontes da problemática da qualidade dos documentos avaliativos na Educação infantil não é apenas escanteamento do desenvolvimento de habilidades linguísticas, referentes a letramento docente, como era minha hipótese inicial, é também de cunho sensível, relativo ao humano no mundo. Sensibilidade é o “toque humano” a tudo que estudei nessa pesquisa, um tema precisa melhor explorado quando o assunto é avaliação na Educação Infantil.

Procurei investigar teórica e empiricamente os processos de construção coletiva do conhecimento pelas participantes partindo de suas dúvidas comuns mais recorrentes referentes à apropriação do gênero relatório de desenvolvimento e aprendizagem e à construção de saberes docentes. O diálogo da BNCC com as necessidades de escrita dos referidos relatórios foi um desafio a ser superado e o conceito de psicotecnia vigotskiana contribuiu para a compreensão da origem das dificuldades apresentadas pelas participantes nesse sentido.

Assim, objetivo geral de analisar um processo de apropriação do gênero relatório de Educação Infantil por graduandas de Pedagogia e os impactos desse processo na qualificação de seus discursos e práticas foi atingido, assim como os objetivos específicos: Identificar transformações nos relatórios de aprendizagem produzidos em momentos diferentes por um mesmo grupo de graduandas de Pedagogia, antes e após mediação pedagógica da pesquisadora e construir um modelo de análise para a descrição da estrutura e do funcionamento do gênero de texto relatório de aprendizagem na Educação Infantil.

Finalmente, tanto os cursos de Pedagogia quanto os de formação de professores em serviço precisariam garantir a presença do trabalho formativo sobre gêneros textuais que permeiam a prática docente na Educação Infantil, considerando que eles são um potente instrumento didático por facilitar a aprendizagem e a atividade docente e por conversar com as necessidades profissionais reais do “chão da escola”, além de, sobretudo, possibilitar o encontro entre a subjetividade e a técnica.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, G.; DRAPE, R. A.; TOMAZZETTI, C. M. Do registro à documentação pedagógica: possibilidades e necessidades docentes. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1–18, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.16272.009. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16272>. Acesso em: 12 fev. 2024.
- ALVES, F.T. Formação sobre avaliação na Educação Infantil: um relato de aproximações no cotidiano de uma creche. **Revista Zero-a-seis**, v. 12 n. 21, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2010n22p47>. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2010n22p47/15086>. Acesso em 12.02.2024.
- ALVES, F. T. Avaliação das crianças na educação e outros processos avaliativos revelados em uma pesquisa. **Revista Zero-a-seis**, v. 15, n. 27, p. 48-76, 2013. DOI: <https://DOI:.org/10.5007/1980-4512.2013n27p48>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2013n27p48/23735>. Acesso em: 23 jan. 2024.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAPTISTA, M. das G. de A.; SILVA, V. V. de S.; SILVA, G. J. da. Avaliação na educação infantil e a dialética realidade-possibilidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 17, n. 1, p. 920-937, 2022. DOI: <https://DOI:.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.15819>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15819>. Acesso em: 11 jan. 2024.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: ARTMED, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil /Secretaria de Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 jan. 2025.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução Anna Raquel Machado, Maria de Lourdes Meireles Matencio. São Paulo: Mercado das Letras, 2009.
- BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.
- CARREIRO, H. J. S. As crianças e seus tantos modos de ser e estar no mundo: desafios que envolvem a produção de registros de desenvolvimento na Educação Infantil. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 2, n. 1, p. 73-8, 2016. DOI: <https://DOI:.org/10.12957/riae.2016.24885>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/24885/17847>. Acesso em: 04 fev.2024.
- CHARTIER, R. **História ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CIASCA, M. I. F. L.; MENDES, D. L. L. L. Estudos de avaliação na educação infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, n. 43, p. 293-304, 2009. DOI: <https://DOI:.org/10.18222/eaee204320092050>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eaee/article/view/2050>. Acesso em: 28 jan. 2024.
- DEL RÍO, P. *et al.* Entrevista com Pablo del Río – Desenvolvimento humano e desenho educativo: alguns desafios da escola contemporânea. **Práxis Educativa**, v. 17, p. 1–24, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.19944.015. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19944>. Acesso em: 23 jan. 2025.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Tradução Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

ESTEBAN, M. T.; LOUZADA, V.; FERNANDES, A. C. Processos avaliativos e docência na Educação Infantil: diálogos cotidianos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, n. 01, p. 1- 22, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/tdyqWQM8T7MkSsKVZL3ChQQ/?lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2022.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2016.

FOCHI, P. S. **“Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva**. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/70616/000878275.pdf>. Acesso em: 01 jun.2024.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 28, n. 1, p. 13-34, 2012. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol28n12012.36066>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/36066>. Acesso em: 28 jan. 2024.

GLAP, G.; BRANDALISE, M. A. T.; ROSSO, A. J. Análise da produção acadêmica sobre a avaliação na/da Educação Infantil do período 2000-2012. **Práxis Educativa**, v. 9, n. 1, p. 43–67, 2014. DOI: 10.5212/PraxEduc.v9i1.0003. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6388>. Acesso em: 12 fev. 2024.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação e Educação Infantil: Um olhar sensível e reflexivo sobre as crianças**. 18 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KLEIMAN, A. (org.). **A formação do professor** – perspectiva da linguística aplicada. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

KLEIMAN, A. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

LEURQUIN, E. V. L. F. O gênero acadêmico relatório na formação inicial do professor de língua materna. In: LOPES, V. L. C. (org.). **Gêneros textuais e formação inicial** - Uma homenagem à Malu Matencio. São Paulo: Mercado das Letras, 2013, p.281-289.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do métier. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 10, n. 3, p. 619-633, 2010a. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1518-76322010000300009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/C4dChVcyCfGBgbyLCFMkrVv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 abr. 2023.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 35-46, 2013. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v16ispe1p35-46>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/77859>. Acesso em: 29 abr. 2023.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e seu trabalho. In: SERRANI, S. (org.). **Letramento, discurso e trabalho docente: uma homenagem a Angela Kleiman**. Vinhedo: Horizonte, 2010b, p. 160-169.

MATENCIO, M. de L. M. Práticas discursivas, gêneros do discurso e textualização. In: LOPES, V. L. C.(org.). **Gêneros textuais e formação inicial**: Uma homenagem a Malu Matencio. São Paulo: Mercado das Letras, 2013. Pag. 69-81.

MELLO, S.A.; BARBOSA, M.C.; FARIA, A. L. G. de. (org.). **Documentação Pedagógica, teoria e Prática**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

MICARELLO, H. Avaliação e transições na Educação Infantil. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO. PERSPECTIVAS ATUAIS, 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]** Belo Horizonte: p. 1-14, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7163-2-11-avaliacao-transicoes-hilda-micarello/file>. Acesso em: 21 jan. 2024.

MILÉO, I. S. de O.; FREITAS, L. G. de; OLIVEIRA, C. de N. da S. Reflexões sobre as práticas avaliativas em uma creche no município de Altamira-PA. **Revista Zero-a-seis**, v. 22, n. 41, p. 147-174, 2020. DOI: <https://DOI.org/10.5007/1980-4512.2020v22n41p147>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2020v22n41p147>. Acesso em: 23 jan. 2024.

MOREIRA, J. C.; TOMAZETTI, M. C. Avaliação na Educação Infantil e formação contínua de professores. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, v. 29, n. 71, p. 504-527, 2018. DOI: <https://doi.org/10.18222/ea.v0ix.4507>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/4507>. Acesso em: 23 jan. 2025.

NEVES, J.G, OLIVEIRA, A.P.S.B. de, SANTOS, G.C.N. dos, Avaliação na Educação Infantil: acompanhamento e instrumentos de registro. **Revista Êxitus**, v.7, n.3, p.374-400, 2017. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2017v7n3ID360>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5531/553159951015/html/>. Acesso em 12.02.2024.

NEVES, V. F. A.; MORO, C. Avaliação na educação infantil: um debate necessário. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 55, p. 272–303, 2013. DOI: 10.18222/ea.v24n55p272. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/2727>. Acesso em: 12 fev. 2024.

NOGUEIRA, G. M.; PRADO, G. O. A avaliação na Educação Infantil: uma análise a partir de relatórios de uma professora. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 3, p. 832–849, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.11i3.0017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8936>. Acesso em: 12 fev. 2024.

OSTETTO, L. E. (org.). **Educação Infantil**: Saberes e fazeres da formação de professores. São Paulo: Papirus, 2012.

OSTETTO, L. E. Práticas do Registro na Educação Infantil: Narrativa, Memória, Autoria. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 08, p. 202-213, 2015. ISSN 1982-8632. Disponível em: https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2_15/educacao_02_2015_202-213%202.pdf. Acesso em: 23 jan.2025.

OSTETTO, L. E.; MAIA, M. N. V. G. Nas veredas do estágio docente: (re) aprender a olhar: **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 22, p. 1-14, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.22.0005>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/13935/209209212718>. Acesso em: 16 nov. 2024.

PEREIRA, J. R.; SILVA, F. S. Avaliação na Educação Infantil e a pedagogia da relação e da escuta: documentar e refletir sobre a experiência educativa. **Revista Zero-a-seis**, v. 21, n. 39, p. 99-119, 2019. DOI: <http://dx.DOI.org/10.5007/1980-4512.2019v21n39p99>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2019v21n39p99/38583>. Acesso em: 04 jan. 2024.

REGINALDO, T.; DIAS, J.; SARTORI, A. S. Formação de professores: relato de experiência de práticas pedagógicas de planejamento e avaliação na Educação Infantil em curso de Licenciatura. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, n. 06, p. 282-286, 2017.

RIBEIRO, P. B. Funcionamento dos gêneros do discurso. **Bakhtiniana**, v.1, n. 3, p. 54-67, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3370>. Acesso em: 02 dez. 2024.

SILVA, T. Z. Avaliação na Educação Infantil: um breve olhar na avaliação da aprendizagem. **Revista Thema**, v. 9, n. 2, p.1-14, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/142>. Acesso em: 12 fev. 2024.

SILVEIRA, J. *et al.* Uma proposta para a produção da avaliação de Educação Física na Educação Infantil: uma experiência a partir da formação continuada. **Revista Motrivivência**, v. 33, n. 64, p. 1-16, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2021.e80242>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/80242>. Acesso em: 11 jan. 2024.

SMOLKA, A. L. B. *et.al.* Contribuições teóricas e conceituais de Vigotski para a pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 7, n. 3, p.1364-1389, 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2021.63920>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/63920/40451>. Acesso em: 06 jun. 2023.

SMOLKA, A. L. B. Construção de conhecimento e construção de sentido: significação e processos dialógicos. **Temas em psicologia**, v. 1, p. 7-15, 1993. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100003. Acesso em: 24 nov. 2024.

SOLIGO, R. As apostilas e seus efeitos: uma breve reflexão. Rosaura Soligo Site Oficial, 2019. Disponível em: <https://rosaurasoligositeoficial.wordpress.com/wp-content/uploads/2022/08/rosaura-soligo-as-apostilas-e-seus-efeitos.pdf>. Acesso em 01 nov. 2024.

UECKER, T.; POSSA, L. B. Os processos de avaliação na Educação Infantil: A produção da criança e da infância em risco. **Educar em Revista**, n. 37, p. 1-17, 2021. DOI: <https://DOI:.org/10.1590/0104-4060.77445>. Disponível em: <https://www.scielo.br/ij/er/a/HV8snssqbtRm6Tx7t767cgn/#>. Acesso em: 3 fev. 2024.

UECKER, T.; POSSA, L. B.; SEGAT, T. C. Peneiras que cirandam: pareceres pedagógicos e produção das infâncias na Educação Infantil. **EccoS – Revista Científica**, n. 60, p. e13553, 2022. DOI: <https://DOI:.org/10.5585/eccos.n60.13553>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/13553>. Acesso em: 10 jan. 2024.

VASCONCELLOS, C. **Avaliação da Aprendizagem**: práticas de mudança – por uma práxis transformadora. 5 ed. São Paulo: Libertad, 2003.

WEFFORT, Madalena Freire (coord.) – **Observação, registro, reflexão**: Instrumentos Metodológicos I – São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

APÊNDICE 1: Referências teóricas e audiovisuais utilizadas nos encontros formativos

1. Documentos Oficiais:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil /Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Senado Federal, LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 7. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

2. Referências Teóricas:

BONAS, M. A arte do pintor de paisagens: algumas reflexões em torno da documentação. In: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmem Silveira;

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Documentação Pedagógica: Teoria e Prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. (p. 77-83).

FOCHI, P.S. **“Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?:** documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/70616/000878275.pdf>. Acesso em 01 jun.2024.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação e Educação Infantil: Um olhar sensível e reflexivo sobre as crianças**. 18 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

NOGUEIRA, G. M.; PRADO, G. O. A avaliação na Educação Infantil: uma análise a partir de relatórios de uma professora. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 832–849, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.11i3.0017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8936>. Acesso em: 28 abr. 2024.

OSTETTO, L. E. (org.). **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. São Paulo: Papyrus, 2012.

PEREIRA, J.R; SILVA, F.S. *Avaliação na educação infantil e a pedagogia da relação e da escuta: documentar e refletir sobre a experiência educativa*. **Revista Zero-a-seis**, v. 21, n.39 p. 99-119, 2019.DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2019v21n39p99>.. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2019v21n39p99/38583>. Acesso em: 04 jan.2024.

São Paulo (SP) Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientação Normativa de registros na Educação Infantil**. 2ª ed. São Paulo: SME/COPED, 2022.

3. **Audiovisuais:**

MAESTRINI, A. **Escutatória**. Local: Facebook, 2021. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=913104332805264>. Acesso em: 25 mai.2024.

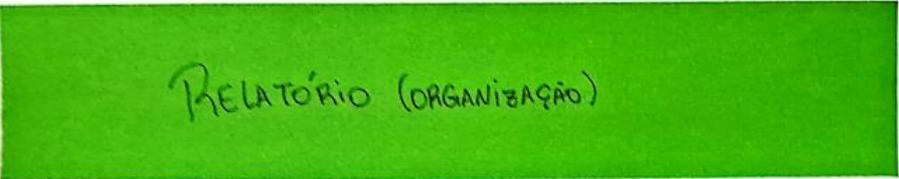
ORMIE. Direção: Rob Silvestri. **Arc Productions**, Canadá, 2010 On line (4 min). Disponível em: https://www.google.com/search?q=ORMIE&rlz=1C1CHZN_pt-BRBR1032BR1032&oq=ORMIE&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyDAgAEEUYORjjAhiABDIHCAEQLhiABDIHCAIQABiABDIGCAMQABgeMgYIBBAAGB4yBggFEAAYHjIGCAYQABgeMgYIBxAAGB4yBggIEAAYHjIGCAkQABge0gEJMjI0MmowajE1qAllsAIB&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:7a5a637f,vid:xd63g3d8qOs,st:0. Acesso em: 13.03.2024

OVERCOMER. Direção: Hannah Spangler. Brasil, 2015 (5min 56 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V6ui161NyTg>. Acesso em 19.05.2024.

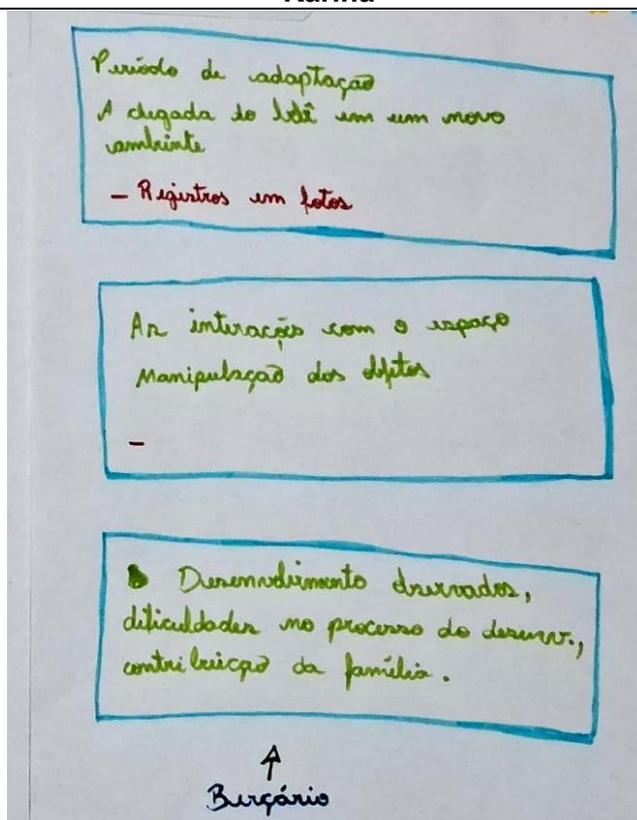
UMBRELLA. Direção: Helena Hilário e Mario Pece. **Stratostorm**, Brasil, 2020 (7min 56 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BI1FOKpFY2Q>. Acesso em: 27.04.2024

SPELLBOUND. Direção: Ying Yu e Lizzia Xu. **Ringling College of Art and Design**, Flórida, 2016 (3min 05 seg.). Disponível em: <https://lugarnenhum.net/filmes/spellbound-curta-de-animacao/>. Acesso em: 02 dez. 2024.

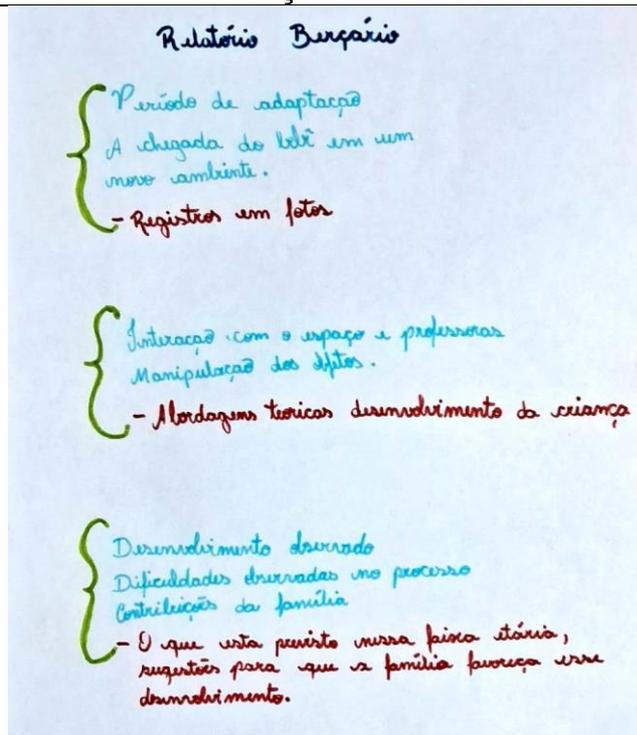
**APÊNDICE 2: Atividades de expressão artística 1
(ANTES DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA)**

Sara		
		
<p>01/05/2016 10h30 15/05/2016 15h00 16/05/2016 15h00</p> <p>TÓPICO 01. A CRIANÇA</p> <ul style="list-style-type: none"> Aspectos cognitivos Dificuldade em escutar as atividades Repertório cultural da criança <p>compreensão</p>	<p>TÓPICO 02. AS INTERAÇÕES</p> <ul style="list-style-type: none"> Como ela interage com a professora e os colegas As DIFERENÇAS Como ela lida com as brigas <p>observação</p> <p>observação</p>	<p>TÓPICO 03. O LOCAL</p> <ul style="list-style-type: none"> Como o local proporciona as interações, o desenvolvimento da criança FOTO A organização proporcionada pela mediadora A rotina <p>ESCRITA</p>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ ESCRITA PARA RELATÓRIO ➤ OBSERVAÇÃO + ESCRITA ➤ OBSERVAÇÃO 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ OBSERVAÇÃO ➤ ESCRITA 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ESCRITA

Karina

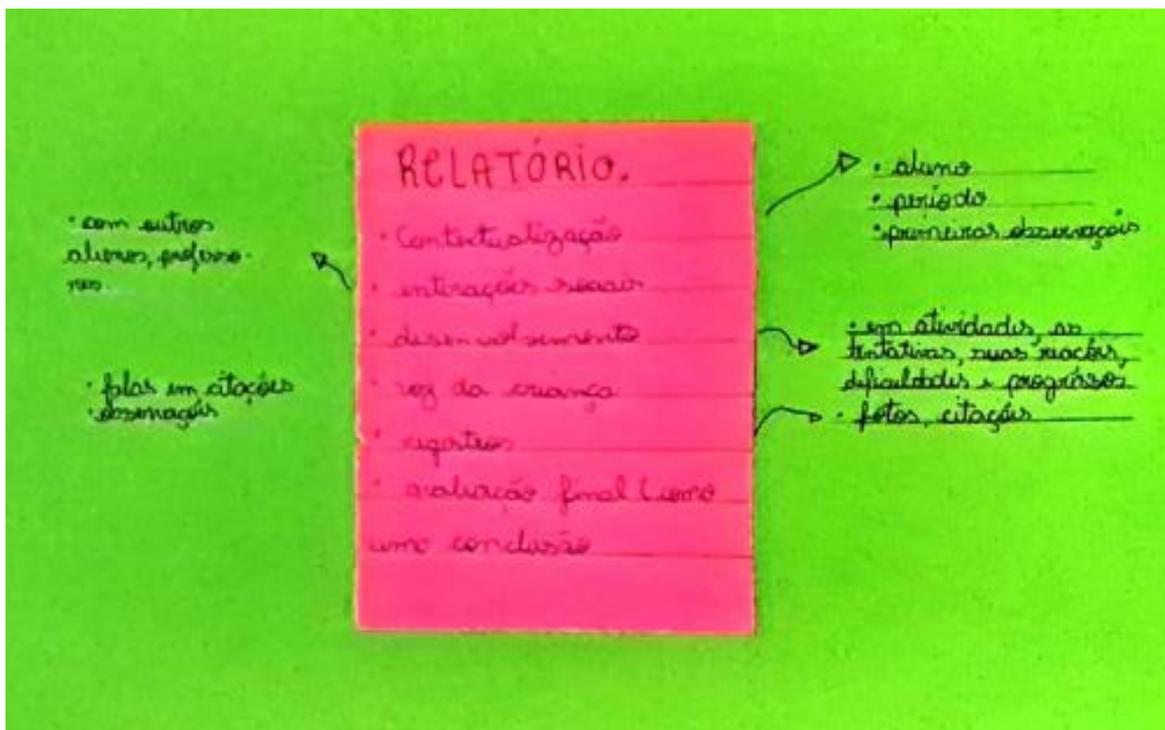
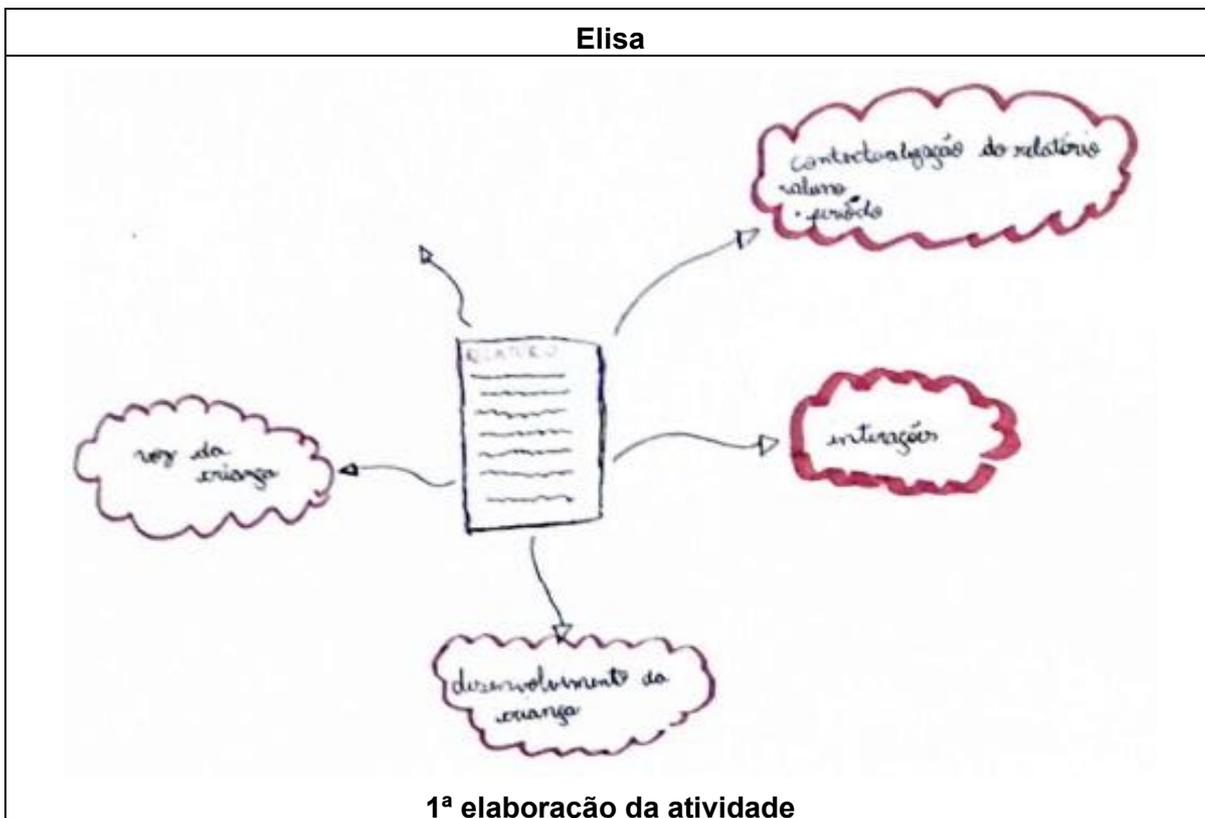


1ª elaboração da atividade

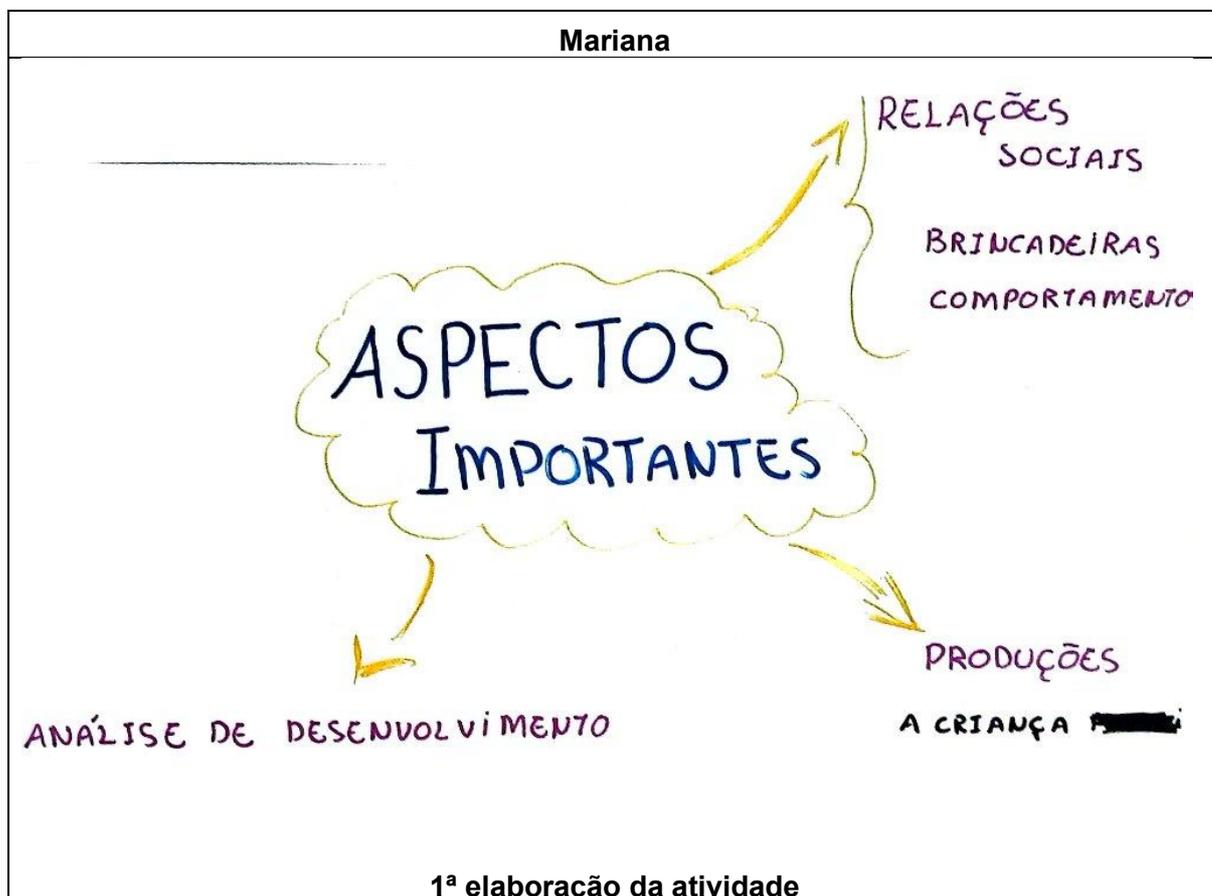


2ª elaboração da atividade

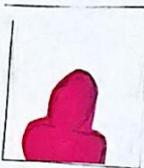
(a pedido da participante após socialização das respostas do roteiro 1)



2ª elaboração da atividade
(a pedido da participante após socialização das respostas do roteiro 1)



Gabriela

 <p>Informações</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nome - Sala - Idade 	<p>Informações</p>  <ul style="list-style-type: none"> - Nome - Sala - Idade
<p>Descrição Cotidiana</p> <p>Como se relaciona, brinca, desenvolve atividades, interage, lida com os sentimentos...</p> <p>Principais gestos, comportamentos (Imaginação e criatividade)</p>	<p>Descrição do Cotidiano</p> <p>Como se relaciona, brinca, desenvolve atividades, interage, lida com os sentimentos...</p> <p>Principais gestos, comportamentos (imaginação e criatividade)</p>
<p>Situações</p> <p>Exemplos de situações</p> <p>As situações que sustentam a descrição anterior</p> <p>os comportamentos, histórias...</p>	<p>Situações</p> <p>Exemplos de observações</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situação que sustenta a descrição anterior - Comportamentos, histórias...
<p>Avanços</p> <p>Desenvolvimento</p> <p>O que a criança alcançou?</p> <p>Novas habilidades, conquistas</p>	<p>Avanços</p> <p>Desenvolvimento</p> <p>O que a criança alcançou?</p> <p>Novas habilidades, conquistas</p>
<p>Agradecimentos</p> 	<p>Agradecimentos</p>

APÊNDICE 3: Respostas aos roteiros
RESPOSTAS AO ROTEIRO 1 PARA ANÁLISE DOS RELATÓRIOS
PRODUZIDOS PELAS PARTICIPANTES (VIA GOOGLE FORMULÁRIOS)

(Antes de Mediação Pedagógica, aplicado no 1º encontro formativo)

Sobre estratégias pessoais e experiências anteriores:

A. Em que você se baseia para escrever seus relatórios?

(Rafaela) Na observação que fiz da criança durante um período e das suas produções.

(Elisa) Eu tenho experiência fazendo relatórios para o PIBID e uso minhas experiências pessoais, meu olhar para criança, o olhar da criança para as coisas e suas tentativas, sua organização, o que estão me trazendo de retorno. Eu me baseio nas crianças e seu desenvolvimento na educação escolar, relações sociais e pessoais.

(Gabriela) Não tenho experiência em escrever relatórios de avaliação na Educação Infantil, mas irei me basear na professora que eu acompanhei no estágio na pré-escola, pois tive contato com alguns relatórios que ela produziu ao final de um determinado bimestre e me maravilhei com sua escrita, como foi respeitosa, atenta e como soube de fato avaliar as crianças. Não tenho repertório com autores da área, uma vez que nunca precisei efetivamente escrever um relatório.

(Sara) Na escrita de outros relatórios como uma base para a escrita do meu, vendo como é a organização e linguagem utilizada.

(Karina) Ler relatórios das professoras que acompanho como exemplo.

(Mariana) Eu penso que posso me basear nos comportamentos do aluno, em suas produções e suas relações sociais para escrita dos relatórios.

B. Como você pretende se organizar para produzir os relatórios? (espaço, suportes, rotina, periodicidade, entre outros)

(Rafaela) Pretendo escrever relatórios trimestrais no computador

(Elisa) Eu pretendo me organizar para escrever com base do que eu observei e meus registros. Irei me organizar para escrever de sexta-feira de manhã, no meu

lugar de estudo na minha casa. Pretendo usar toda manhã de sexta-feira para essa organização.

(Gabriela) Terei os finais de semana, sexta-feira no período da noite, sábado nos períodos da tarde e da noite e domingo. Esse tempo é o único que tenho disponibilidade para estudar, inclusive os outros componentes da faculdade. A rotina irá depender das entregas que terei para a próxima semana, mas pretendo observar a criança durante semana, 2 vezes na semana, anotar pontos importantes e escrever efetivamente aos finais de semana.

(Sara) Como faço registros constantes das crianças, de como que ela interage com as outras crianças e com a professora, muito por conta das aulas de estágio, eu faço todo fim de semana em conjunto com o diário de campo.

(Karina) Observar a criança no período em que estou na sala de aula, anotar aspectos importantes sobre participação, desenvolvimento nas brincadeiras e as interações com o meio.

(Mariana) Ainda não tenho essa resposta.

C. Quais recursos você pretende utilizar para preparar previamente a escrita de seus relatórios?

(Rafaela) Fazer anotações talvez até mesmo em papel sobre as áreas de desenvolvimento da criança (considerando relatório na educação infantil) como alimentação, coordenação motora, e outros aspectos do desenvolvimento. Também separar possíveis registros que eu tenha feito da criança ao longo do período para usar como base e suporte de conteúdo do relatório.

(Elisa) Eu pretendo utilizar, como já dito, o que eu observei no meu estágio e meus registros, além dos conhecimentos da faculdade. Eu irei utilizar o Google Docs para escrever meus relatórios.

(Gabriela) Pretendo organizar minhas primeiras ideias, aspectos que pretendo destacar no relatório, em tópicos, como forma de organizar a escrita, penso em pesquisar alguns relatórios para leitura, para nortear a escrita, mas não sei se poderei utilizar essa estratégia.

(Sara) Vou fazer em tópicos as minhas observações, criar uma síntese com base nas teorias que estou estudando da graduação para, após isso, organizar tudo em um texto só.

(Karina) Anotar e registrar por foto.

(Mariana) As produções da própria criança, as minhas observações e análise dos comportamentos.

D. Na sua opinião, para que realmente servem os relatórios de aprendizagem de Educação Infantil?

(Rafaela) Na minha opinião, o relatório de desenvolvimento é um dos principais instrumentos de avaliação. Ele serve como uma avaliação formativa, em que torna possível acompanhar claramente o processo de desenvolvimento da criança, pois relata periodicamente os avanços e conquistas dela.

(Elisa) Na minha visão, o relatório serve como um instrumento para a comunicação dos pais e escola, para saber o desenvolvimento das crianças, o desempenho, dificuldades e relações. Ele também serve como uma avaliação do ensino e aprendizagem e uma avaliação das crianças, mostrando os processos que eles têm e suas conquistas.

(Gabriela) Os relatórios na Educação Infantil servem como uma forma de avaliação, acompanhando o desenvolvimento das crianças. Sendo utilizado como uma ferramenta para nortear as práticas pedagógicas, destacando os aspectos que necessitam de mais atenção e direcionamento. O relatório na Educação Infantil vai além de relatar, serve como base para o processo pedagógico e para pensar o desenvolvimento da criança.

(Sara) Para uma observação constante e viabilizar o desenvolvimento da criança ao longo do ano, além de deixar registrado para a escola e para os responsáveis da evolução da criança, visando que o relatório vá ajudar na reunião de pais de uma forma a tirar dúvidas e como adentrar a essas observações pedagógicas e estratégias para serem (tentativa) efetivadas em casa (da criança).

(Karina) Para acompanhar o desenvolvimento da criança na educação infantil, mas não de maneira que a rotule.

(Mariana) Para que o professor e os pais possam acompanhar e se integrar sobre os acontecimentos e desenvolvimento do aluno.

E. Quais são as dificuldades enfrentadas para a escrita dos relatórios?

(Rafaela) Na minha opinião, a maior dificuldade, é conseguir sintetizar algo tão complexo em uma ou duas páginas de palavras escritas. Apesar de o relatório descrever muitas coisas, não é possível abranger cada detalhe e capacidade de cada criança.

(Elisa) As dificuldades que eu imagino que surjam com a escrita seja a de como escrever, o que escrever, para quem escrever e qual será a sua visão dessa criança.

(Gabriela) Tive contatos com poucos relatórios e a quase dois anos atrás, por isso tenho dúvidas em relação a sua escrita, estrutura, sobre o que deve e o que não deve ser apontado, as maneiras de pontuar situações "difíceis" (elas precisam ser pontuadas?) e como escrever efetivamente, que vocabulário usar, como escrever de maneira respeitosa com a criança e com seu desenvolvimento.

(Sara) Como é o processo de sintetizar a escrita, quais estratégias utilizar para que os responsáveis entendam como que anda o desenvolvimento da criança, o tipo de linguagem que deva ser utilizado e a organização que um relatório deva ter

(Karina) Usar termos corretos.

(Mariana) O cuidado para não expor o aluno de maneira pejorativa, não trazendo rótulos para essas crianças tão pequenas que ainda estão em fase de desenvolvimento.

F. Como você pretende garantir a presença da voz das crianças em seus relatórios?

(Rafaela) Não deixar o meu relatório ser permeado pelo senso comum, tentar deixar transparecer no relatório a personalidade das crianças, mesmo daquelas que ainda não verbalizam.

(Elisa) Eu pretendo sempre ter o olhar para criança, para seus desenvolvimentos, a escuta dela e do que ela sente, de uma conversa sobre o que está acontecendo, o que ela pensa e assim garantir sua voz nos relatórios.

(Gabriela) Não sei, mas acredito que tendo o respeito como norteador do trabalho ajudará nessa garantia.

(Sara) Acredito que eu deva conversar com a criança, demonstrando o seu desenvolvimento em conjunto com os seus responsáveis, sendo de importância que ela escute o que há nesse relatório

(Karina) Gravar ou anotar falas que chamaram atenção.

(Mariana) Ainda não tenho essa resposta.

RESPOSTAS AO ROTEIRO 2 (VIA GOOGLE FORMULÁRIOS) PARA ACOMPANHAMENTO DA EVOLUÇÃO DE SABERES CONSTRUÍDOS PELAS GRADUANDAS PARTICIPANTES (ANTES DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA)

1. Em que você está se baseando para escrever seus relatórios?

(Elisa) Como meu relatório está sendo de uma criança que eu já trabalhei durante meu estágio de Educação Infantil (0-3 anos), estou me baseando nos meus registros, minhas anotações e experiências, além dos meus registros de atividades, plano de aulas e fotos.

(Sara) Estou anotando as ações e as interações da criança escolhida, fazendo uma pequena introdução das características dele e adentrando mais na parte da interação dela com as crianças (sendo excluída em certos momentos, momentos que ela quer ficar sozinha, etc).

(Gabriela) Ainda não comecei de fato a escrever o relatório, minha percepção continua a mesma da semana passada, tenho como base bons relatórios de professora que conheci, mas sem um embasamento teórico específico.

(Karina) Leitura de relatórios de outros semestres das professoras em que acompanho.

(Rafaela) Na observação dos alunos ao longo do tempo.

2. Como você está se organizando para produzir os relatórios? (espaço, suportes, rotina, periodicidade, entre outros)

(Elisa) Eu estou me organizando de sexta-feira durante a manhã e tarde, no meu quarto, no meu notebook, usando o aplicativo Google Docs.

(Sara) Como estou acompanhando de quinta e sexta, eu analiso e registro nesses dias as interações e as diferenças que está ocorrendo com ela semanalmente, mas não tenho certeza de como essa organização deve ser feita no relatório.

(Gabriela) Mesma organização aula passada, sem avanços.

(Karina) Estou na turma há 3 meses, percebo que cada criança teve uma adaptação diferente. Com isso, relembro de fatos anteriores de uma criança em específico e a observo durante os dias que irei escrever o relatório I. Iniciei a escrita nesta semana, anotando pontos que penso ser importante para ser colocado no relatório.

(Rafaela) Reservo um momento no final de semana para pensar na criança e escrever minhas observações e registros sobre ela. Escrevo no computador, em casa.

3. Quais recursos você está utilizando para preparar previamente a escrita de seus relatórios?

(Elisa) Eu estou utilizando meu caderno de anotações e minhas experiências com as atividades.

(Sara) Relatórios que já foram desenvolvidos por outras pessoas, mas já estou adentrando mais sobre as características e as diversas interações que está ocorrendo com ela.

(Gabriela) Observações, anotações de comportamentos, atitudes, falas...

(Karina) Leituras de outros relatórios, observação, leitura de artigos para entender sobre o processo de adaptação.

(Rafaela) Infelizmente, devido à minha rotina exaustiva de estudos e trabalho, não tenho tempo para me preparar previamente para a escrita dos relatórios.

4. Quais estão sendo as dificuldades enfrentadas para a escrita dos relatórios?

(Elisa) Ainda tenho muitas dificuldades em como colocar no relatório, o que colocar e qual vai ser a estrutura que eu vou utilizar.

(Sara) A organização

(Gabriela) Tempo para escrita de fato e o começar de fato.

(Karina) A estrutura, o que observar, o que destacar.

(Rafaela) Rotina exaustiva; trabalhar em sala de berçário, e, portanto, não ter disponível o tempo todo mesa e caderno, para fazer anotações

5. Como você está garantindo a presença da voz das crianças em seus relatórios?

(Elisa) Com as falas dos alunos que eu anotei, com citações, com minhas lembranças e anotações.

(Sara) Como eu interajo muito com ela durante o estágio, eu acabo fazendo perguntas específicas para ela durante minha atuação, por exemplo, o que ela faz durante o seu descanso, o que ela gosta de fazer.

(Gabriela) Mantenho minha reposta da aula passada, não sei, mas acredito que o respeito é o caminho para isso e a descrição de situações, falas...

(Karina) Por serem bebês ainda em desenvolvimento da linguagem oral, estou observando suas expressões, destacando momentos de trocas e interações.

(Rafaela) Procuo evidenciar a personalidade da criança na escrita, dando destaque pra suas conquistas e superação das dificuldades.

6. Vamos compartilhar com as colegas a estruturação inicial de seus relatórios (conteúdos temáticos, pontos de observação e detalhamento/exemplos)

Karina

RELATÓRIO INDIVIDUAL 2024

Berçário - Centro de Convivência

Nome: Mateus

Turma: Berçário / 8h30 às 17h30

Adaptação

O período de adaptação é um processo complexo que envolve todas as pessoas que estão em torno da criança. Esse período caracteriza-se desde a procura da família pela creche até a chegada do bebê nesse novo ambiente.

Primeiramente, a instituição realiza uma reunião de acolhimento com as famílias, para conhecer um pouco mais da família e da criança. Com isso, é possível colher informações sobre os hábitos do bebê, alimentação, sono e a família conhecer mais sobre a rotina da creche e os trabalhos desenvolvidos. (WORST, 2016)

Esse período é caracterizado por um tempo gradual de permanência da criança na creche, cada criança vive processos diferentes o que faz da professora desenvolver uma sensibilidade para reconhecer o que tem sido bom para a família e principalmente a criança. (WORST, 2016)

É natural que os primeiros dias sejam demarcados pelos choros, incertezas das famílias, afinal as criança sentem muito a separação e a família sente insegurança se é a escolha correta, por isso as reuniões de acolhimento servem para estabelecer relações de vínculo entre família-escola-educadora, para que seja um processo tranquilo e de trocas significativas.

Mateus

A primeira vivência do Mateus na creche iniciou neste ano no final de Fevereiro, com 1 ano e 5 meses. Para André tem sido um período delicado, já que desde os primeiros meses ele esteve sob os cuidados de sua família. Considero que até o momento estamos no processo de adaptação, mas tem ocorrido de forma calma e respeitosa.

É uma criança doce, que se apega rápido aos adultos como referência para se aconchegar nos momentos em que não se sente confortável. Mateus, sempre aceita ser acolhido, quando se despede da mãe ele chora um pouco, mas logo se acalma no colo de uma das professoras.

Nos primeiros dias Mateus ainda tinha dificuldades de interagir, pois queria sua mãe e nada o deixava tranquilo. Agora depois de um mês, Mateus brinca com os amigos, explora o ambiente, durante o período da tarde ele chama pela sua mãe, conversamos com ele que sua mamãe está trabalhando e mais tarde ela vem. Explicamos a rotina, dizendo o que ele vai fazer antes dela chegar, agora Mateus demonstra segurança, logo consegue voltar para a brincadeira ou em alguns momentos necessita do colo por um tempo para acalmar. Contudo, consideramos que tem sido um processo significativo, observamos que aos poucos ele está se sentindo pertencente ao espaço, se aproxima das professoras e amigos, solta muitos sorrisos e em alguns momentos manda beijo.

Mateus tem explorado o espaço, manuseia os objetos da sala, pega garrafas pet bate uma na outra para ouvir o som, encontrando e dando novos significados aos objetos. Por volta das 12h30, ele se aproxima das professoras demonstrando que está cansado, chama pela mãe algumas vezes, mas aceita um colo ou aponta para o carrinho, quando as outras crianças voltam da amamentação os levamos para o quatinho onde dormem. Os primeiros dias foram difíceis para ele se tranquilizar e pegar no sono, se sentia confortável no carrinho e em alguns dias dávamos volta nos espaços externos da creche até ele pegar no sono.

Nos últimos dias ele tem se sentido mais seguro, com algumas balançadas no carrinho logo dorme e o passamos para o colchão onde ele demonstra ter uma maior qualidade de sono por cerca de 1h30.

Em relação à alimentação, Mateus sempre se alimentou bem e demonstra autonomia para comer sozinho, em alguns momentos aceita ajuda quando têm dificuldades para pegar o caldo da sopa. Aceita experimentar todos os pratos que são servidos, quando não gosta ele olha, empurra o prato para frente e diz que não, mas sempre prova antes de rejeitar, as frutas ele tem preferências de algumas e as que ele não gosta explora a textura, aperta, observa o caldo descer, coloca na ponta da língua e cospe.

Apesar de pouco tempo na turma, Mateus tem nos mostrado a importância de reconhecer que cada criança tem o seu tempo e sua especificidade. Acredito que ele

continuará descobrindo, explorando, se encantando e irá gostar da creche. Quando ele vê a mãe e sabe que chegou a hora de ir embora nos dá tchau e sorri.

Rafaela:

Relatório Individual

Ravi Assunção

O Ravi já estava adaptado à escola e à rotina escolar. Ele voltou das férias andando com firmeza. Se adaptou rapidamente à nova turma, e sempre se mostrou interessado e envolvido nas atividades.

Ele demonstra grande interesse em música e dança. Conhece cantigas de roda, faz movimentos de dança com o corpo, gestos de músicas que ele aprendeu, e gosta de manusear instrumentos musicais.

Demonstra grande interesse em livros e contação de histórias, até mesmo pedindo a contação de histórias por apontar para os livros. Escuta atentamente, interage e participa. Após a contação, sempre quer ter contato com o livro e fazer o reconto da história.

Tem excelente coordenação motora- anda, corre, escala, pula, faz movimentos precisos.

Se mostra solícito no convívio coletivo, se preocupa com as crianças menores, ajuda. Conhece as crianças da turma. Estamos trabalhando a socialização com ele, pois tem apresentado dificuldade na socialização com os pares. Quer fazer as coisas do seu jeito, não tem paciência para esperar que suas demandas sejam atendidas. Utiliza o choro como forma de expressar seus sentimentos.

Se alimenta com autonomia, demanda de pouca ajuda. Aceita todos os alimentos oferecidos.

Reconhece e cuida de seus pertences pessoais.

Está começando a desenvolver e se utilizar da linguagem oral. Pronuncia algumas palavras como “papa”.

Gabriela

Relatório Individual

Mila - Infantil 4 – 4 anos

O relatório foi construído com base no 1º Trimestre letivo do ano de 2024, na escola Recanto Infantil Baronesa e com base na BNCC, documento nacional que orienta a organização dos currículos nacionais. A aluna Mila, que atualmente frequenta o Infantil 4 em período integral apresenta-se nas aulas de maneira muito criativa e imaginativa, demonstrando interesse e participando ativamente das atividades propostas, demonstrando grande interesse em participar e colaborar com as atividades, gradativamente integrando os colegas em suas brincadeiras e criações. Outro grande interesse da aluna são as histórias, uma vez que ela demonstra interesse em ouvir e com atenção, levantando hipóteses e as recordando durante os próximos dias.

Durante esse 1º Trimestre destaca-se principalmente as conquistas das habilidades dos campos de experiências “O eu, o outro e o nós”, uma vez que demonstra preocupação e empatia com os colegas e demais profissionais da escola, amplia suas relações interpessoais e é capaz de comunicar seus sentimentos e ideias ao seu grupo de diferentes formas. Outro Campo de destaque é o “Corpo, gestos e movimentos”, uma vez que a Mila cria gestos, movimentos, brincadeiras e manifestações artísticas, expressa seus sentimentos de maneiras diversas e adequa seu corpo às situações, brincadeiras e atividades propostas.

Durante esse primeiro semestre a aluna desenvolveu junto com a turma e com a professora um projeto sobre alimentação saudável, em que conheceu diversos tipos de legumes, frutas, hortaliças e vegetais, preparou com a sala uma sala de frutas e realizou atividades na horta como o plantio e a rega das hortaliças. Outro grande projeto da escola envolveu o campo “escuta, fala, pensamento e imaginação” e principalmente as habilidades de letramento, envolvendo folhear livros de forma espontânea, o reconto das histórias e demais atividades envolvendo levantamento de hipóteses e produções individuais.

A aluna Mila demonstrou grande sensibilidade e empatia, quando durante uma aula a professora ao tentar mover um ventilador de lugar, o derrubou e a aluna ofereceu ajuda dizendo “Não tem problema Tia, a gente arruma”. Ademais, destaca-se momentos de interação em que a aluna leva mais de uma boneca no dia do brinquedo e as dividi com as colegas de turma e quando durante uma atividade em dupla perguntou se uma colega de turma queria ser seu par, esses exemplos demonstram seu grande avanço na interação com os colegas, em que a divisão e a comunicação com as outras crianças não é mais um empecilho e sim um facilitador de suas interações.

Mila, eu te agradeço pela paciência e carinho com que você me trata. Você me ensina diariamente que vale a pena criarmos vínculos e que com isso podemos errar e reconstruir. É um prazer conviver com você.

Dificuldades durante a escrita:

- Falta de repertório acadêmico
- Estrutura (o que é de fato necessário colocar)
- Falta de observação (Passo pouco tempo com a criança em sala e acompanhamento poucas atividades intencionais)
- Como me fazer entender? (faz sentido?)
- Como colocar os avanços com respeito?

Sara

RELATÓRIO INDIVIDUAL		
NOME DA ESCOLA: Escola Imaginação Ativa		
NOME DA PROFESSORA: Gisele		
NOME DO ALUNO: Iris Muniz		
SÉRIE: Maternal II	TURMA: A	TURNO: Matutino
NOME DO AVALIADOR: Sara Mancini Maestrini		

O seguinte relatório visa narrar o desenvolvimento do aluno diante das capacidades e competências dos eixos estruturantes da BNCC: as interações e as brincadeiras, por meio das habilidades desenvolvidas nos campos de experiências presente em seu cotidiano na escola. O relatório se baseará nas observações e registros do desenvolvimento e aprendizagem do aluno durante o período de 18 de abril ao 24 de maio de 2024.

Contexto da creche:

Íris Miniz frequenta a Escola Imaginação Ativa há 1 ano, estudando no turno matutino e frequentando o período integral. A instituição proporciona um ambiente acolhedor e estimulante, visando o desenvolvimento integral dela, proporcionando locais adequados com profissionais capacitados.

Informação geral:

Iris é uma menina bastante introspectiva e observadora, mas extremamente carinhosa. Há indícios de uma tendência natural para a reflexão e o pensamento individualizado desde cedo, uma vez que ela demonstra uma tendência natural para observar os colegas e interagir o mínimo possível, para momentos de reflexão.

Desenvolvimento Cognitivo e social:

O aspecto mais marcante na personalidade da Iris é sua introspecção. Ela é uma criança que tende a observar mais do que interagir ativamente em ambientes sociais. No entanto, quando se envolve em brincadeiras ou conversas, demonstra um pensamento profundo e uma curiosidade notável.

Sua linguagem, Iris possui um vocabulário desenvolvido para sua idade, mas um pouco travado, algo natural ainda para sua idade, mas consegue se comunicar de maneira eficaz em formas de gestos, embora prefira momentos de silêncio para processar informações e observar o que acontece ao seu redor.

Em interações sociais, ela mostra uma tendência a preferir companhia tranquila e atividades que estimulem sua curiosidade intelectual, como livros, quebra-cabeças e desenhos. Ela costuma se expressar mais através de gestos e olhares do que de palavras, o que pode ser interpretado como uma forma de comunicação não verbal mais desenvolvida para sua idade.

Desenvolvimento Motor:

Em termos de desenvolvimento motor, a Isis apresenta habilidades típicas para sua idade. Ela é capaz de caminhar, correr, pular e subir de forma independente, demonstrando coordenação motora adequada para suas atividades diárias.

Considerações finais:

É importante salientar que a introspecção da Iris é uma característica natural e saudável, que pode se desenvolver de forma positiva com estímulos adequados. É recomendado um ambiente que valorize a sua curiosidade intelectual, oferecendo a oportunidade de explorar seus interesses e expressar suas ideias de forma confortável. Com ela, é possível aprender que, apesar de não expressar-se de forma verbal, ela é uma observadora apurada, o que favorece o seu desenvolvimento intelectual voltado para a reflexão.

Observações:

Mariana não entregou o primeiro relatório.

Elisa desistiu de ser participante da pesquisa.

**RESPOSTAS AO ROTEIRO 3 (VIA GOOGLE FORMULÁRIOS) PARA
COMPARAÇÃO DOS RELATÓRIOS ANALISADOS PELAS GRADUANDAS
PARTICIPANTES**

(ANTES DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA)

1. Para quem vocês escreveram os textos?

(Karina) Para facilitar a escrita pensei como se fosse destinado à família do aluno.

(Gabriela) Escrevi para a criança, principalmente, e para a família.

(Sara) Inicialmente para mim mesma, para ter uma base para depois destinar ao leitor.

(Rafaela) Para os pais.

2. Quais são os conteúdos temáticos de seu relatório?

(Karina) Adaptação, sono, interação e alimentação.

(Gabriela) Informações sobre a criança, contextualização, breve descrição de sua personalidade, principais gostos, conteúdo trabalhados, processos pedagógicos e avanços.

(Sara) Socioemocional.

(Rafaela) Adaptação, interesse e participação da criança, coordenação motora, socialização, alimentação, autonomia, linguagem.

3. Quais critérios você utilizou para definir a ordem de prioridade que os conteúdos temáticos deveriam aparecer no texto?

(Karina) Contextualizei a adaptação do aluno, visto que é um momento delicado e é normal ter choros nessa fase. Assim como, a interação que ele está desenvolvendo com as professoras, ambiente e amigos. Além disso, o momento de sono como ele se comporta nesta hora e o momento de alimentação. Fiz pensando na rotina do berçário.

(Gabriela) Priorizei os maiores interesse da criança, momentos destaques, os projetos executados pela escola, os avanços e os processos pedagógicos que levaram a esse avanço.

(Sara) Observei mais a interação entre os alunos, então priorizei como que a aluna se comporta com os colegas e os seus momentos sozinha.

(Rafaela) Não defini ordem de prioridade, fui escrevendo conforme eu fui lembrando

4. Quais marcas pessoais (de estilo próprio) você agregou ao seu relatório?

(Karina) As características da criança no ambiente, pontos que está em processo de desenvolvimento e sua forma de interagir, no fim coloco o que está criança está passando para nós (cada um tem seu tempo, jeitos, etc).

(Gabriela) Trouxe uma devolutiva minha para o final da escrita, como uma contribuição da criança para mim

(Sara) No momento, eu utilizei tópicos, mas acredito que minha marca pessoal é a descrição detalhada do entrono do aluno

(Rafaela) Tentei fazer uma narração que valorizasse o desenvolvimento, e não o que ele ainda não conquistou, mas não sei se isso é uma marca pessoal.

5. Há algum termo pedagógico que os responsáveis poderiam desconhecer?

(Karina) Acredito que está de fácil entendimento.

(Gabriela) Acredito que não, utilizei palavras de simples compreensão sem nenhum termo muito específico da área

(Sara) No momento não.

(Rafaela) Talvez a palavra "reconto", mas não tenho certeza se é um termo pedagógico.

6. Quais informações constam no cabeçalho?

(Karina) Nome fictício da escola, do aluno e da turma.

(Gabriela) Nome da criança, idade e turma.

(Sara) Nome da escola, da professora, da aluna, a série, turma e turno em que a aluna estuda, além do nome do avaliador.

(Rafaela) Não coloquei cabeçalho;

5. O que você procurou garantir na organização textual de cada conteúdo temático de seu relatório?

(Karina) Articular toda rotina dentro do relatório, situando como esse aluno é dentro do espaço.

(Gabriela) Os maiores interesses da criança, projetos desenvolvidos por ela.

(Sara) Separei em critérios, e neles a descrição detalhada das minhas observações.

(Rafaela) Procurei demonstrar o desenvolvimento da criança ao longo do tempo, demarcando como ele estava antes, durante e depois. Procurei justificar com exemplos o que eu afirmei sobre ele em cada conteúdo temático.

6. Quais os principais marcadores temporais presentes no texto? (advérbios, verbos no gerúndio, verbos de tempo).

(Karina) Advérbios, verbos de tempo.

(Gabriela) Verbos de tempo

(Sara) No momento, só coloquei em tópicos

(Rafaela) "Estava adaptado", "voltou", "sempre se mostrou", "demonstra", "faz", "após a contação de história", "está começando".

7. Como o protagonismo infantil está presente nos relatórios?

(Karina) Acredito que é citado na autonomia ao se alimentar, interação com os outros, manipulação dos objetos e expressões.

(Gabriela) Relatando histórias vivenciadas por ela, os processos que ela passou, os projetos desenvolvidos e com falas da criança.

(Sara) No relatório final, penso em narrar algumas conversas que tivemos, portanto acredito que isso acrescentará o protagonismo infantil

(Rafaela) Em um dos primeiros parágrafos eu destaquei interesses pessoais que evidenciam sua personalidade; procurei citar exemplos de atitudes observadas ao longo período, qualidades dele, padrões de comportamento; O foco do meu relatório foi dar destaque às capacidades e potencialidades.

10. Quais dificuldades em relação ao perfil dos alunos são possíveis de enfrentar para a redação dos relatórios?

(Karina) Falar sobre a criança sem colocá-la dentro de um ideal ou apresentar dificuldades de modo que as famílias não achem que seja um "grande problema",

mas que faz parte do processo de desenvolvimento e que a contribuição dos mesmos é importante. E a estrutura, o que colocar no relatório sobre as crianças.

(Gabriela) Uma grande dificuldade é saber como escrever para não ser desrespeitoso, mas ao mesmo tempo não deixar de fora aspectos importantes.

(Sara) Acho que tendo uma boa organização e estratégias para a montagem do relatório, as dificuldades seriam menores. Mas em caso específico de perfil de aluno, não saberia dizer exatamente, mas algo como um aluno que não se envolve com a sala, introspectivo, tímido, acho que esses elementos podem vir dificultar a redação.

(Rafaela) Descrever a personalidade, e padrões de comportamento não adequados.

**RESPOSTAS AO ROTEIRO 4 (VIA GOOGLE FORMULÁRIOS) PARA
AVALIAÇÃO DOS RELATÓRIOS ANALISADOS PELAS GRADUANDAS
PARTICIPANTES**

(DEPOIS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA)

APÊNDICE 4: Roteiro para análise dos relatórios produzidos pelas graduandas participantes

(após mediação pedagógica feita pela pesquisadora)

ROTEIRO PARA ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO PELA PESQUISADORA

- A. Como é composto o cabeçalho?
- B. Qual / quais são os interlocutores dos relatórios de Educação Infantil?
- C. Quais foram os conteúdos temáticos comuns e acessórios apontados pelas participantes?
- D. Como os conteúdos temáticos foram hierarquizados pelas participantes das pesquisas?
- E. Quais marcas de estilo próprio as participantes trouxeram como conhecimento prévio e quais foram agregadas a seus textos?
- F. Como se deu o aperfeiçoamento de cada conteúdo temático escolhido pelas participantes como essenciais aos relatórios?
- G. Como é marcada a autoria pedagógica pautada em observações feitas pelas participantes em diferentes momentos do período de adaptação?
- H. Como o protagonismo infantil (fala das crianças, descrição ou imagens de atividades realizadas pelas crianças) se fez presente nas escritas das graduandas nos dois tipos de relatórios produzidos?

APÊNDICE 5: ORIENTAÇÕES PARA ORGANIZAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E DA AVALIAÇÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, PARA AS UNIDADES EDUCACIONAIS DA REDE MUNICIPAL DE CAMPINAS (CEIS)



**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO**

De: Departamento Pedagógico

Para: Equipes Gestoras dos CEIs

Assunto: Orientações para organização da documentação pedagógica e da avaliação da criança na Educação Infantil, para as Unidades Educacionais da Rede Municipal de Campinas (CEIs)

Data: 17/10/2016

COMUNICADO SME/DEPE No. 110/ 2016

A partir da publicação da Resolução CME nº 01/2016, de 12 de agosto de 2016, que *dispõe sobre a avaliação, a frequência e a expedição de documentação da criança, nas Unidades Educacionais de Educação Infantil que integram o Sistema Municipal de Ensino de Campinas*, e da Resolução SME nº 10/2016, de 01 de Setembro de 2016, que *estabelece normas complementares para a avaliação, o acompanhamento de frequência e a expedição de documentação na Educação Infantil, para as Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas e das Escolas de Educação Infantil privadas de Instituições conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação*, nas condições que especifica, o Departamento Pedagógico apresenta orientações para organização da documentação pedagógica e da avaliação da criança, objetivando a elaboração dos Relatórios individuais trimestrais que sintetizam a trajetória educacional da criança na Educação Infantil.

Desde 2010, o Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas (Portaria SME Nº 114/2010) já define a elaboração de Fichas de Avaliação Descritiva (FAD) trimestrais como documento de registro da avaliação dos alunos, nos diferentes segmentos educacionais das escolas municipais. Na Educação Infantil, as FADs correspondem aos Relatórios individuais, com periodicidade também trimestral, para todos os agrupamentos. Para responder à demanda pela sua elaboração, as Unidades Educacionais vêm construindo um conjunto de ações, atentando para a composição mais sistemática da documentação pedagógica, a qual inclui registros diversos e relatórios sobre as crianças.

Com a efetivação da obrigatoriedade de matrícula e permanência, e a adoção de procedimentos específicos de **educação básica obrigatória** para as crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil, o momento é oportuno para potencializar as ações que visem a qualificar os Relatórios individuais, os quais, além de dar visibilidade ao percurso educacional da criança, agora compõem, enquanto documento, seu Histórico Escolar. Com esse gesto, a emissão da referida documentação é um dever da Unidade Educacional, assegurando, assim, mais uma ação em torno do direito da família de envolver-se na trajetória educacional da criança.

Conforme indicado na Resolução CME nº 01/2016, a avaliação na Educação Infantil:

I - é concebida na perspectiva de educação integral;

II – é prevista como um movimento de acompanhamento da trajetória individual da criança no cotidiano das ações educacionais, envolvendo o seu pensar e fazer com o outro, com o conhecimento e a cultura, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação;

III - tem como finalidade documentar a trajetória da criança e compor material que subsidie a reflexão, o planejamento e o replanejamento das ações educacionais para a permanente qualificação da Educação Infantil, e

IV - será realizada pelos educadores, por meio da observação crítica, reflexiva e criativa no acompanhamento das brincadeiras, da relação da criança com o outro, com o conhecimento e a cultura.

É nessa perspectiva que abordaremos, a seguir, aspectos da documentação pedagógica e avaliação da criança que integram a organização da ação educacional e seus registros, culminando na elaboração de Relatórios individuais trimestrais.

1. Na perspectiva das ações educacionais

O Projeto Pedagógico da Unidade Educacional constitui documento que organiza as ações educacionais, em suas diferentes faces orientadoras do desenvolvimento das propostas pedagógicas, e resulta da reflexão e interação de um coletivo de educadores, crianças e famílias. Esse documento é construído com base na legislação vigente, que inclui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (Brasil, 2009), e as “Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação” (Campinas, 2013), além de considerar os movimentos formativos individuais e coletivos dos educadores e contemplar o envolvimento e a participação das famílias nas ações educacionais. O Projeto Pedagógico incorpora, ainda, avaliações contínuas produzidas na Unidade Educacional, que envolvem as (re)elaborações das intencionalidades pedagógicas construídas no decorrer do tempo.

Esse documento curricular da Unidade Educacional – o PP – organiza o cotidiano das ações educacionais. No movimento de registro desse cotidiano, diversas brincadeiras, interações e reflexões são documentadas por adultos (educadores e famílias) e crianças, e constituem subsídios para o acompanhamento e a retomada do planejamento feito, considerando o que foi inicialmente planejado e o que é de fato vivenciado com a criança. O replanejamento das ações educacionais acontece na dinâmica do cotidiano, entre os que vivenciam a Educação Infantil, nos espaços institucionais coletivos. Nessa relação dos registros com o (re)planejamento, que considera a intencionalidade pedagógica, as vivências e o inusitado que nelas se apresenta, o Relatório trimestral para cada criança é elaborado.

Para capturar a essência desse movimento – que é amplo, complexo, diverso, construtivo e (in)formativo – os Relatórios devem ser redigidos de forma narrativa, afastando-se de uma lista de habilidades com base nas quais os educadores (professores e monitores/ agentes de educação infantil) informam se a criança atingiu ou não o que foi proposto pelo adulto. Preservamos, assim, as intencionalidades pedagógicas e o pensar e o fazer com a criança no cotidiano das ações educacionais.

As intencionalidades pedagógicas, marcadas nos (re)planejamentos articulados individual e coletivamente, são assim assumidas como orientadoras das ações dos educadores (professores e monitores/ agentes de educação infantil) com as crianças. No pensar e fazer com a criança, a partir da consideração das brincadeiras e das interações que organizam a vida do grupo, na escola e fora dela, ressignificações do planejamento inicialmente previsto acontecem, revertendo em transformações nas ações educacionais.

O planejamento é articulador do cotidiano na Educação Infantil e sua elaboração considera as interações e as brincadeiras como estruturantes do desenvolvimento do Currículo. Este é entendido como “*o conjunto das interações e brincadeiras que garantem experiências com o conhecimento e a cultura em meio às práticas sociais que se dão entre as crianças, suas famílias e os educadores, acolhendo a heterogeneidade expressiva das diversidades e constituindo história de vida no âmbito das ações educacionais*” (Resolução CME nº 01/2016). Tal concepção de Currículo permite afastar o movimento de avaliação das crianças de considerações sobre habilidades ou conteúdos, para relacioná-la com a trajetória educacional da criança e às transformações em sua relação com o outro, com o conhecimento e a cultura, em meio às ações educacionais que, conforme a Resolução SME nº 10/2016, de 01 de Setembro de 2016, devem garantir experiências que envolvam:

- I - Relações sociais e culturais da criança com a vida e com o mundo, que incluem diferentes gêneros textuais e formas de expressão – corporal, gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- II - Vivências narrativas de apreciação e interação, individual e coletivamente, com a linguagem oral e escrita, em meio a diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos no contexto das práticas sociais;
- III - relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço

temporais a partir de contextos significativos que recriam as práticas sociais da vida da criança, da família, dos educadores e da comunidade;

IV - Relações com variadas formas de expressões artísticas: música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, teatro, literatura e dança;

V - Vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos, dialogando com a diversidade humana, social e cultural;

VI - Promoção de vivências com o conhecimento e a cultura, que

explorem e estimulem a socialização entre sujeitos e grupos, por meio de uma educação integradora e inclusiva que responda às necessidades educacionais de todas as crianças de diferentes condições físicas, sensoriais intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens e contextos socioculturais e espaciais, que se entrelaçam na vida social;

VII - interações que permitam a autonomia da criança no pensar e fazer com o outro, no cuidado pessoal, na auto-organização, na saúde, nutrição e bem-estar;

VIII - relações com o mundo físico e social, considerando o conhecimento da biodiversidade e a necessidade de sua preservação para a vida, no cuidado consigo, com o outro e com a natureza;

IX - Interações com as manifestações e tradições culturais, especialmente as brasileiras e;

X - Uso de recursos tecnológicos e midiáticos articulados a práticas

sociais que ampliem as vivências das crianças com o conhecimento e a cultura.

§ 1º As ações educacionais devem ser planejadas de forma a assegurar a participação das crianças, famílias e educadores.

§ 2º O acompanhamento das ações educacionais, nos âmbitos individual e coletivo, deverá ser registrado continuamente em variadas formas e em diferentes suportes, e subsidiará a elaboração de

registros individuais da trajetória educacional das crianças.

Apoiado nessas dimensões do Currículo, o Relatório da criança é elaborado com base no diálogo do grupo de educadores (professor e monitor/ agente de educação infantil) da turma, e fornece subsídios para a (re)elaboração das ações educacionais. No movimento dessa (re)elaboração, há momentos coletivos que contemplam o compartilhamento e a reflexão sobre as vivências com as crianças, de modo que aconteçam diálogos entre os educadores dos agrupamentos e das diferentes turmas, que revertam em articulação das ações educacionais com o Currículo vivenciado.

2. Na perspectiva dos registros das ações educacionais na organização da documentação pedagógica

As Unidades Educacionais produzem variados registros, em diversas materialidades, acolhendo as intencionalidades pedagógicas definidas pelos educadores (professor e monitor/ agente de educação infantil), na relação com o pensar e fazer com as crianças e suas famílias, sempre em consonância com os documentos curriculares nacionais e municipais que sustentam o Projeto Pedagógico.

Destacamos como possibilidades de registros do cotidiano já identificados nas Unidades Educacionais: o diário de classe, o diário de bordo ou de campo, portfólio, livro da vida, jornal de parede, mural, imagens do cotidiano (fotografias, filmagens, desenhos, áudios das crianças, histórias, colagens, pinturas, maquetes, entre outras), cartazes, (re)construções das crianças com diferentes materiais, planejamentos anuais, trimestrais e de menor periodicidade, caderno de registro compartilhado pelos educadores (professor e monitor/ agente de educação infantil) da turma, Livro de Ocorrência, caderno individual de recados entre família e educadores. Incluem ainda as anotações dos livros que as crianças levam para casa para compartilhar leituras com as famílias, vídeos dos diferentes momentos vividos nos espaços educacionais entre educadores, crianças e famílias nas festividades, nas criações de peças teatrais, além das brincadeiras dramáticas e das expressões artísticas diversas, entre tantos outros.

Todos os registros comportam um potencial avaliativo, mas, na elaboração do Relatório individual trimestral, os recortes que incidem sobre esses registros com fins de avaliação buscam dar visibilidade aos movimentos e transformações capturados pelo educador na relação da criança com o outro, com o conhecimento e a cultura, em torno do Currículo mencionado. Na trama tecida nos e pelos (re)planejamentos, que contemplam o pensar e o fazer com a criança, os Relatórios individuais vêm marcados pela intencionalidade pedagógica, sintetizando uma ação de avaliação processual e contínua.

Embora possamos reconhecer que o movimento de mudança na relação da criança com o outro, o conhecimento e a cultura é vivenciado a todo o momento no cotidiano, para efeitos de avaliação, importam em princípio os recortes mencionados.

3. Na perspectiva do Relatório individual trimestral

Ao narrar as vivências e as experiências da criança nos recortes acima referidos, o Relatório individual deve considerar a intencionalidade pedagógica evidenciada nas propostas dos educadores (professor e monitor/ agente de educação infantil) e ressignificada no cotidiano com as crianças, acolhendo, na avaliação, a singularidade em jogo nessa relação. O Relatório, então, não é simplesmente a narrativa de uma sequência de fatos observados e registrados pelos educadores, abstraídos das intencionalidades pedagógicas; também não é uma questão de medida sobre o que a criança atingiu ou não, nem tampouco a comparação dessa criança com outra.

A intencionalidade pedagógica expressa inicialmente no planejamento educacional, seja ele anual e/ou trimestral, baliza, então, os replanejamentos das ações educacionais desenvolvidas cotidianamente, no movimento de pensar e fazer com as crianças, acolhendo os movimentos e transformações capturados pelo educador na relação da criança com o outro (outras crianças, educadores e famílias), com o conhecimento e a cultura.

A elaboração do Relatório envolve, assim, um caráter formativo, na medida em que:

- promove a discussão e a reflexão dos profissionais no (re)planejamento das ações educacionais;
- possibilita mais um caminho de diálogo com as famílias, numa relação que extrapola a sua simples apresentação;
- representa uma ação de compartilhamento da proposta educacional, que inclui as trocas com as famílias feitas em vários momentos, além de oportunizar a interlocução com os responsáveis pelas crianças. Essa interlocução é importante para avaliação da ação educacional desenvolvida com cada criança, compondo o (re)planejamento da turma ou mesmo a organização de novas propostas para o Projeto Pedagógico.
- estabelece a articulação entre as narrativas trimestrais, de modo que cada novo Relatório considere e dialogue com o(s) anterior(es), revelando a trajetória educacional da criança;
- compreende os processos avaliativos realizados na Unidade Educacional, considerando o Projeto Pedagógico, os (re)planejamentos e o pensar e fazer com as crianças;
- acolhe as vivências e as experiências educacionais da criança na primeira etapa da Educação Básica, compondo uma história que é representada pelos Relatórios individuais que acompanham a criança na etapa seguinte.

- O Relatório é de autoria do professor, no diálogo com monitores/ agentes de educação infantil que atuam diretamente com a criança e, cabe a ele a sua inserção no Sistema Eletrônico da S.M.E.

Todos os educadores fazem parte do coletivo da Unidade Educacional e, nesse coletivo, a equipe gestora ocupa um papel importante como articuladora de toda a elaboração dos Relatórios. Cabe então, a ela, planejar e coordenar os espaços e tempos coletivos, para que a reflexão com e sobre os Relatórios aconteça.

O princípio formativo que sustenta o pensar e o fazer com as crianças está também na base das discussões promovidas pela equipe gestora com o coletivo de educadores que atuam com a criança (professores, monitores e agentes da Educação Infantil). Nesse movimento reflexivo, o Orientador Pedagógico assume lugar importante como corresponsável na elaboração desses Relatórios, que abarcam a proposta educacional pretendida pelo grupo e desenvolvida cotidianamente com as crianças.

Vale ainda lembrar que os Relatórios individuais das crianças público-alvo da Educação Especial devem ser elaborados conjuntamente, entre a professora de referência da turma e a professora de Educação Especial, observando as orientações apresentadas neste Comunicado.

3.1. A escrita dos Relatórios individuais da criança

Considerando os princípios assumidos nos documentos curriculares da Educação Infantil municipal, caberia, neste ponto, destacar algumas orientações para o desenvolvimento do texto narrativo que organiza o Relatório individual da criança.

3.1.1. Considerar também:

a) na interação e nas brincadeiras envolvidas, os movimentos e as transformações capturadas pelos adultos na relação das crianças com o outro, o conhecimento e a cultura, em meio às ações educacionais desenvolvidas;

b) as contribuições que cada criança oferece para o desenvolvimento da ação educacional;

c) a especificidade da ação educacional na Educação Infantil, na narrativa organizada no e pelo Relatório, acolhendo os diferentes momentos que concorrem na organização dos espaços e tempos cotidianos, como, por exemplo, o momento de inserimento da criança na Unidade Educacional e no grupo; os momentos da alimentação, do sono, do banho ou troca de fralda; a interação da criança nas brincadeiras, em ambientes externos e internos, e sua relação com as demais crianças e os adultos, entre outros;

d) as ações educacionais nas quais necessariamente as crianças estão envolvidas, observando as constantes no Artigo 3º da Resolução SME Nº 10/2016 reiteradas acima, lembrando que o Relatório individual se configura na forma narrativa e **não** como um conjunto de itens que organizam observações a serem feitas;

e) a ação educacional proposta e a desenvolvida com as crianças, apresentando as, ainda que resumidamente, na elaboração do Relatório, a fim de que o leitor possa constituir sua compreensão da trajetória educacional da criança;

f) no momento de elaboração do Relatório, os diferentes registros, revisitando anotações, fotografias, filmagens, gravações de áudio e outros que documentem as diferentes expressividades da criança, com especial atenção às dos bebês e das crianças bem pequenas;

g) em algumas situações, que cabe tecer comentários de aspectos mais específicos e complexos em relação à criança no contexto educacional, relatando as intervenções que já foram realizadas e outras que ainda se fazem necessárias. É importante que, nesses casos, o Relatório individual seja discutido com a equipe gestora, que poderá ajudar a ponderar sobre a melhor forma de fazê-lo.

3.1.2 Não utilizar:

a) descrições gerais ou subjetivas para uma criança genérica, que valem para qualquer ano ou trimestre; tais como “é alegre, inteligente e esperta”, “aprende com facilidade”, entre outras;

b) expressões que desqualifiquem a criança por meio de palavras do tipo “só morde”, “só bate”, “é agressivo”, “é birrento”, “não presta atenção”, entre outras, além de apelidos;

c) comparações de uma criança com outra;

d) julgamentos de que a criança atingiu ou não o que foi definido pelo educador, desconsiderando os movimentos de pensar e fazer com a criança;

e) no relato sobre a criança, expressões dúbias e inconsistentes com a proposta pedagógica da Educação Infantil, expressa no Projeto Pedagógico, no planejamento da turma e nas intencionalidades pedagógicas almejadas e nos documentos da RMEC;

f) descrições sobre o que a criança não sabe ou ainda não faz.

4- Na perspectiva da inserção dos Relatórios no Sistema Eletrônico da S.M.E. Consideramos também importante trazer alguns aspectos técnicos para a inserção do Relatório individual no Sistema Eletrônico.

Convém nesse sentido observar que o Sistema já está preparado para a inserção dos Relatórios, conforme Comunicado CEB Nº 24/2016 de 06/09/2016. Para inseri-lo, acesse o menu CADASTRO Relatório Individual, copiando para esse espaço o Relatório ◊ previamente digitado, utilizando letra Arial, tamanho 12, espaço entre linhas de no máximo 1,5. **Não** inserir imagens.

O nome do professor alocado na turma já estará impresso no Relatório. Acrescente, quando for o caso, os nomes completos dos monitores e/ou Agentes de Educação Infantil, professor de Educação Especial e gestores.

O Sistema Eletrônico está parametrizado para que, no caso de transferência de crianças da faixa etária de matrícula obrigatória durante o ano letivo, o Relatório possa ser inserido no prazo de até 15 dias, para que a criança o leve para a outra Unidade Educacional, quando tiver frequentado dois terços do trimestre na turma de origem.

Vale ainda destacar a seguinte observação: no caso das turmas de Agrupamento II/III integral, os dois professores titulares devem se organizar para ambos realizarem conjuntamente a tarefa de elaboração do Relatório. Ambos são responsáveis pelas crianças de período integral nessas turmas e, desse modo, ambos devem ser identificados no cabeçalho do Relatório de cada criança.

Especificamente em 2016, como estamos no momento de implementação dos Relatórios no Sistema Integre, todos os trimestres estarão liberados para a inserção dos Relatórios individuais. No entanto, apenas o do terceiro trimestre será de inserção obrigatória e comporá a documentação das crianças que irão para o Ensino Fundamental em 2017.

Para 2017, os Relatórios das crianças referentes ao primeiro e segundo trimestres poderão ser inseridos no Sistema Integre, no período entre 20 dias

antes e 20 dias após a data de finalização do trimestre correspondente. Os Relatórios das crianças do terceiro trimestre poderão ser inseridos a partir de 20 dias antes do término do trimestre até o último dia letivo.

No período parametrizado para a inserção do Relatório individual, o texto poderá ser revisado e alterado quantas vezes forem necessárias. Após esse período, o Relatório estará disponível apenas para consulta em PDF. Todos os Relatórios deverão estar finalizados quando se der o encerramento do prazo, para que possam ser impressos e disponibilizados às famílias.

Campinas, 17 de outubro de 2016.

JULIANO PEREIRA DE MELLO

APÊNDICE 6: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/GRADUANDAS DE PEDAGOGIA

Prezado(a) Sr.(a) _____

Você está sendo convidada(o) a participar e colaborar com uma pesquisa que será desenvolvida por mim, Andrea Chiarelli Cilento, mestranda pesquisadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da PUC-Campinas. A pesquisa intitula-se “**Importância do gênero textual relatório de aprendizagem na Educação Infantil para o aperfeiçoamento docente**” e tem por objetivo geral analisar um processo de apropriação do gênero relatório de Educação Infantil e os impactos desse processo no aprimoramento dos discursos e práticas docentes.

Para que possa decidir a respeito de sua participação, informo que:

A pesquisa tem autorização prévia do Conselho do curso de graduação em Pedagogia de sua universidade, bem como da Direção do Curso de Pedagogia e incluirá a realização de sete encontros formativos em momentos fora do horário de aula, combinados previamente com as participantes interessadas. A duração prevista para cada encontro será de duas horas, totalizando catorze horas. Destacamos que a carga horária dos encontros poderá ser contabilizada como atividade complementar do curso de Pedagogia.

A sua colaboração incluirá, primeiramente, a redação de relatórios de educação infantil a partir de seus conhecimentos prévios (antes de mediação pedagógica), sua participação ativa nos sete encontros formativos, a prévia ou presencial elaboração das respostas aos roteiros que serão trabalhados em cada encontro e, finalmente, a elaboração de relatório após mediação pedagógica a ser entregue no último encontro formativo. Os encontros serão áudio gravados e seu conteúdo será, posteriormente, transcrito.

Esta pesquisa constitui-se em um trabalho investigativo de risco mínimo, já que não serão utilizados procedimentos que coloquem qualquer um dos participantes em situações adversas ou com riscos maiores dos que os enfrentados no dia a dia;

A pesquisa não prejudicará o cotidiano das aulas, tendo em vista que se desenvolverá dentro do próprio ambiente da universidade, em horários previamente acordados pelas interessadas.

A sua identidade, dos alunos, familiares e das escolas será mantida em sigilo; ou seja, todos os dados produzidos no estudo serão anonimizados. As informações obtidas nas observações dos encontros, serão utilizadas apenas para os fins de realização do presente estudo e serão apresentadas e discutidas apenas com os participantes;

Ficam garantidos por mim quaisquer esclarecimentos antes e durante o desenvolvimento da pesquisa, sobre a sua participação, bem como sobre o andamento do estudo;

A sua participação é voluntária e pode ser encerrada a qualquer momento da pesquisa, não significando qualquer vínculo pelas informações prestadas. Todo o material produzido pelo estudo será mantido em arquivo, sob a minha responsabilidade, protegido por senha pelo período de pelo menos cinco anos, a contar a partir da finalização do mesmo.

Este termo de consentimento será assinado em duas vias, uma das quais ficará em seu poder e a outra ficará comigo. Nele você encontrará o meu contato e do Comitê de Ética da PUC-Campinas

Caso exista qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, você poderá contatar a mim, pesquisadora, por meio do e-mail: chiarellicilentoandrea@gmail.com ou pelo telefone **(11) 998443781**. Dúvidas relacionadas às questões éticas desta pesquisa poderão ser tratadas com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas por meio do e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br ou pelo telefone (19) 3343- 6777, endereço Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 – Parque Rural Fazenda - Santa Cândida CEP 13087- 571 – Campinas-SP, Campus I. Horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h às 17h.

Diante do exposto, solicito o seu consentimento livre e esclarecido, por meio da sua assinatura deste Termo.

Pesquisadora: **Andrea Chiarelli Cilento**

(Programa de Pós-Graduação em Educação/PUC-

Campinas) Assinatura: _____

Data: ____ / ____ / ____

Consentimento:

Estou esclarecido(a) e dou consentimento para que as informações por mim prestadas sejam usadas nesta pesquisa.

Também, estou ciente de que receberei uma via integral deste Termo.

Nome/assinatura do(a) participante da pesquisa

Data: ____ / ____ / ____