

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

SARAH CELI FERREIRA CAMPOS

**A CONSTRUÇÃO DE REGISTROS DE EXPERIÊNCIAS ESCOLARES: DESAFIOS
E POSSIBILIDADES**

Campinas

2024

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
SARAH CELI FERREIRA CAMPOS**

**A CONSTRUÇÃO DE REGISTROS DE EXPERIÊNCIAS ESCOLARES: DESAFIOS
E POSSIBILIDADES**

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Silvia Pinto de Moura L. da Rocha

**Campinas
2024**

Ficha catalográfica elaborada por Fabiana Rizzioli Pires CRB 8/6920
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

372
C198c

Campos, Sarah Celi Ferreira

A construção de registros de experiências escolares: desafios e possibilidades / Sarah Celi Ferreira Campos. - Campinas: PUC-Campinas, 2024.

183 f.: il.

Orientador: Maria Sílvia Pinto de Moura L. da Rocha.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2024.

Inclui bibliografia.

1. Crianças - Desenvolvimento. 2. Educação infantil. 3. Ensino fundamental. I. Rocha, Maria Sílvia Pinto de Moura L. da. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

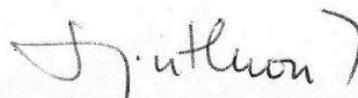
23. ed. CDD 372

SARAH CELI FERREIRA CAMPOS

**A CONSTRUÇÃO DE REGISTROS DE EXPERIÊNCIAS
ESCOLARES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

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

APROVADA: 27 de fevereiro de 2024.



DRA. MARIA SILVIA PINTO DE MOURA LIBRANDI DA ROCHA
Presidente (PUC-CAMPINAS)



DRA. ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI
PUC-CAMPINAS



DRA. SILVIA MARIA CINTRA DA SILVA
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

RESUMO

No contexto da Educação Infantil, o registro das experiências que narram a trajetória de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança desempenha um papel fundamental. Esses registros permitem não apenas que futuros educadores e familiares tenham conhecimento das particularidades individuais de cada criança, mas também possibilitam o acompanhamento das experiências vivenciadas e dos progressos alcançados ao longo do tempo. Ao considerar a participação ativa das famílias e as vozes das crianças, os registros se convertem em instrumentos potencializadores na formulação de propostas pedagógicas mais precisas. Além disso, possibilitam que o processo de mediação do professor atue diretamente sobre as habilidades já adquiridas pela criança, bem como aquelas em processo de consolidação. Fundamentado na Teoria Histórico-Cultural e nas contribuições de diversos autores, obras e pesquisas, este estudo tem como objetivo principal analisar concepções de professoras de Educação Infantil e de primeiro ano do Ensino Fundamental sobre registros das experiências escolares das crianças ao término da pré-escola. Os objetivos específicos são (i) discutir os desafios e as possibilidades enfrentados pelas educadoras no que tange à construção, compartilhamento, acesso e utilização desses registros e (ii) o papel das tecnologias em sua assistência. A pesquisa é de caráter qualitativo, utilizando como metodologia o uso de questionários, entrevistas e análise documental. A pesquisa de campo contou com a participação de seis professoras, sendo três da Educação Infantil e três do Ensino Fundamental. As participantes contribuíram para enriquecer nossa compreensão dos desafios associados à produção de registros, particularmente os relatórios descritivos, e como esses documentos podem contribuir na transição para o Ensino Fundamental e a continuidade do processo educativo. Esta investigação insere-se na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, no âmbito dos estudos do Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente, contribuindo para os estudos em torno da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, fomentando as reflexões sobre o papel dos registros nesse processo. Os resultados da análise do material empírico revelam que as professoras produzem relatórios padronizados, registrando predominantemente em formato textual. Apesar de registrarem brincadeiras e atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo, encontramos lacunas relacionadas à produção dos registros, que dificultam a identificação das singularidades de cada criança, bem como sobre o papel das mediações pedagógicas no desenvolvimento dos alunos. Deste modo, consideramos a urgência na formação de professores para compreensão da função dos relatórios e como eles podem se tornar mais detalhados e férteis com o uso das tecnologias, servindo como ferramenta potencializadora para trabalhar as necessidades de cada criança, visando seu desenvolvimento integral. O diálogo com outras pesquisas do grupo sobre a transição, sobre a produção de relatórios e sobre o papel da formação inicial e continuada torna seus resultados mais robustos.

Palavras-chave: Criança; Tecnologias; Registros das Experiências Escolares; Relatório; Transição Educação Infantil e Ensino Fundamental.

ABSTRACT

In the context of Early Childhood Education, documenting experiences that narrate the learning journey and development of each child plays a fundamental role. These records not only allow future educators and families to understand the individual peculiarities of each child but also enable the tracking of experiences and progress achieved over time. By considering the active participation of families and the voices of children, these records become empowering tools in formulating more precise pedagogical proposals. Additionally, they enable the teacher's mediation process to directly impact the skills already acquired by the child, as well as those in the process of consolidation. Grounded in Cultural-Historical Theory and the contributions of various authors, works, and research, this study aims to analyze conceptions of Early Childhood and first-year Elementary School teachers regarding records of children's school experiences at the end of preschool. The specific objectives are (i) to discuss the challenges and possibilities faced by educators regarding the construction, sharing, access, and utilization of these records, and (ii) the role of technologies in their assistance. The research is qualitative in nature, utilizing questionnaires, interviews, and document analysis as methodologies. The field research involved the participation of six teachers, three from Early Childhood Education and three from Elementary School. The participants contributed to enriching our understanding of the challenges associated with the production of records, particularly descriptive reports, and how these documents can contribute to the transition to Elementary School and the continuity of the educational process. This investigation falls within the Research Line of Teacher Training and Pedagogical Practices, within the scope of the studies of the Teacher Training and Work Research Group, contributing to studies on the transition from Early Childhood to Elementary School, fostering reflections on the role of records in this process. The results of the analysis of the empirical material reveal that teachers produce standardized reports, predominantly in textual format. Despite documenting games and activities developed throughout the school year, we found gaps related to record production, which hinder the identification of each child's singularities, as well as the role of pedagogical mediations in student development. Thus, we consider the urgency in teacher training to understand the function of reports and how they can become more detailed and fertile with the use of technologies, serving as an empowering tool to address the needs of each child, aiming at their integral development. Dialogue with other research within the group on transition, report production, and the role of initial and continuing education makes its results more robust.

Keywords: Child; Technologies; Records of School Experiences; Report; Transition from Early Childhood Education to Elementary School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos que fizeram parte da pesquisa bibliográfica (relatórios <i>AND</i> Educação Infantil e relatórios <i>AND</i> Educação Infantil <i>AND</i> formação)	49
Quadro 2 - Quantidade total de trabalhos localizados por conjunto de descritores - separados por área	87
Quadro 3 - Trabalhos que incluem tecnologia, formação de professores e EI	89
Quadro 4 - Seção 2: Perguntas Gerais para Ambos os Segmentos (EI-EF)	113
Quadro 5 - Seção 3: Questões Específicas para Docentes da EI	114
Quadro 6 - Seção 4: Questões Específicas para Docentes do EF	114
Quadro 7 - Seção 5: Questões Gerais para Ambos os Segmentos (EI-EF)	114
Quadro 8 - Roteiro de entrevista para as docentes da EI	116
Quadro 9 - Roteiro de entrevista para as docentes do EF	117
Quadro 10 - Caracterização das Participantes da Pesquisa	127
Quadro 11 - Adjetivos utilizados nos relatórios	138
Quadro 12 - Relatórios escritos com as habilidades dos campos de experiência da BNCC	141
Quadro 13 - Ficha de avaliação	144

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de trabalhos localizados por conjunto de descritores	88
Gráfico 2 - Quantidade de teses e dissertações no período de 1993 a 2021	88
Gráfico 3 - Quantidade de escolas por etapa (EI - creches e pré escolas e EF - 1º ano)	122
Gráfico 4 - Quantidade de docentes por etapa (EI - creches e pré escolas e EF - 1º ano)	123
Gráfico 5 - Quantidade de matrículas por etapa (EI - creches e pré escolas e EF -1º ano)	123
Gráfico 6 - Tempo de docência de cada participante	125
Gráfico 7 - Os relatórios produzidos na EI auxiliam os professores do EF?	135
Gráfico 8 - Os relatórios produzidos na EI são lidos pelos professores de EF?....	135

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Marcos de Políticas Públicas da Educação Infantil	33
Figura 2 - Ábaco	94
Figura 3 - Madeira (Tecnologia <i>Horn-Book</i>) 1650	94
Figura 4 - <i>Eletronic Numerical Integrator and Computer</i> (ENIAC) primeiro computador eletrônico da história	95
Figura 5 - Criança apresentando um avião de massinha	154
Figura 6 - Desenho com colagem	154
Figura 7 - Desenho com folhagem	156
Figura 8 - Interações e brincadeiras	157
Figura 9 - Octógonos como corpos de tartarugas	158
Figura 10 - Crianças montando quebra-cabeça	160

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil
EaD	Educação a Distância
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	33
CAPÍTULO 1 - Traçando Histórias: Explorando os Registros das Experiências Escolares na Educação Infantil	42
1.1 Registros das Experiências Escolares na Educação Infantil: participação das famílias e as vozes das crianças.....	50
1.2 Desafios e Formação de Professores na e para a Produção de Registros que Narram as Experiências Escolares.....	55
1.3 Preservando Experiências: registros como marcadores de histórias.....	61
1.3.1 Imagens que Retratam a Trajetória Escolar.....	67
1.4 A Contribuição dos Relatórios como Componente dos Registros na Educação Infantil: Uma Perspectiva Histórico-Cultural.....	68
CAPÍTULO 2 - As Tecnologias Enquanto Recurso para o Trabalho Docente	82
2.1 Os Avanços Tecnológicos e as Modificações na Educação.....	90
2.2 Desafios na Formação de Professores para o uso das Tecnologias: implicações pedagógicas e metodológicas.....	96
2.3 Recursos Tecnológicos e suas Formas de Uso nas Práticas Pedagógicas que envolvem os Registros Escolares.....	101
2.4 Tecnologias como Ferramentas de Comunicação entre Professores e Familiares.	105
CAPÍTULO 3 - Método	110
3.1 Instrumentos utilizados na pesquisa.....	112
3.1.1 Questionário.....	112
3.1.2 Entrevistas.....	115
3.1.3 Análise documental.....	118
3.2 Transcrição e Armazenamento do Material Empírico.....	119
3.3 Contexto.....	121
3.4 Participantes.....	124
CAPÍTULO 4 - Resultados da Pesquisa	130
4.1. Para que Servem os Relatórios.....	131
4.2. Como são Produzidos os Relatórios.....	136
4.3 Trajetória na Produção de Relatórios: influências da formação inicial e continuada.....	160
4.4 Elementos Fundamentais: Perspectivas das Professoras em Relatórios.....	163
4.5 Desafios e Possibilidades na Construção e Compartilhamento dos Relatórios.	169
CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
REFERÊNCIAS	179

MEMORIAL DE FORMAÇÃO

“O ser humano é como um veículo, que se move pela estrada da vida descobrindo horizontes e desafios à medida em que avança. Nessa jornada, a bagagem que cada um carrega em seu veículo é o que ditará as formas com que ele enfrentará os obstáculos e encontrará soluções para chegar ao seu destino.” (autoria da pesquisadora).

Assim como o universo que se estende diante de nós, nos proporcionando um vasto espetáculo de magnitude e maravilhas cósmicas, na nossa jornada pela vida também encontramos a exuberante natureza da compreensão, onde as ideias crescem e florescem como árvores e somos então convidados a adentrar na paisagem singular da compreensão humana.

Nesta estrada simbólica, os enigmas surgem como curvas imprevisíveis ao longo da estrada, nos desafiando a continuar seguindo viagem e descobrir a vista que está além da curva. Como viajantes em uma jornada de descobertas, adentramos caminhos repletos de significados, onde cada escolha durante o caminho explorado representa uma semente plantada na estrada, aguardando para germinar e permitir que, na próxima passagem por aquele trajeto, ela possa nos servir de sombra e fornecer alimento.

É um processo incerto, instável, não linear. Cada escolha descarta muitas outras, nos enriquece e empobrece ao mesmo tempo. Algumas decisões se mostram, com o tempo, enriquecedoras; outras, inadequadas. Mas todas - se refletidas - contribuem para ampliar nosso repertório, ajudando-nos a dar novos passos e a evitar as mesmas armadilhas (Moran *et al.*, 2013, p. 15).

Cada linha aqui escrita é um convite para uma jornada. Nela vamos explorar e descobrir o que está além da curva. À medida em que avançamos, podemos nos sentir tentados a desistir, mas é importante lembrar que a verdadeira aventura começa quando decidimos continuar, mesmo que tudo pareça difícil.

É preciso coragem para enfrentar o desconhecido e seguir em frente, mas a descoberta de novos horizontes nos possibilita ser mais fortes para enfrentar qualquer desafio que surja no caminho. Afinal, a jornada é a própria vida e devemos aproveitá-la ao máximo. Assim, a cada quilômetro que avançamos, nos aproximamos da essência de um saber que se revela como a jornada da própria existência.

Pensemos agora na nossa vida metaforicamente! Para começar, precisamos indicar as relações de semelhanças que foram realizadas, para que possam compreender a metáfora iminente.

A primeira e mais importante analogia a ser considerada é a do carro. O automóvel é utilizado aqui como um símbolo para o indivíduo, ou seja, para a pessoa, o homem, o personagem, o ser humano. Da mesma forma que a cor do carro, suas lanternas, a quantidade de portas e todos os demais itens que compõem sua lataria acabam por moldá-lo, o ser humano também é constituído pelas diversas experiências e vivências que adquire ao longo da vida.

O objeto carro tem em sua construção elementos essenciais para o seu funcionamento e para que consiga de fato exercer a sua função. Para tal, a carroceria, a direção e a suspensão, as rodas, pneus e freios, o conjunto elétrico, além de vários sistemas e peças que formam o conjunto de objeto, se tornam imprescindíveis e são de extrema importância para que ele consiga se mover.

A segunda analogia é a da estrada. A ela, relacionamos a vida de cada indivíduo, o caminho no qual ele deverá percorrer durante sua trajetória de vida, para que evolua e com isso alcance os objetos postos por si para sua jornada. Essa estrada é carregada de desafios, que estão aqui ligados pela relação com os desafios que se apresentam diante de nós durante essa evolução. Os desafios aparecem desde o nascimento, na tão chegada hora de sair do útero materno, até o momento em que finalmente descansaremos o nosso corpo físico nesta terra. Ou, o que poderia nos aguardar a partir disso?

Assim como na vida, a estrada é cheia de curvas, buracos, pontes e obstáculos que podem dificultar a jornada do indivíduo. É importante preparar-se para enfrentar esses desafios, para isso o carro precisa estar em perfeito estado e com todas as suas peças funcionando corretamente.

Além disso, assim como na estrada existem placas de sinalização indicando os riscos e as direções a serem seguidas, na vida também é preciso prestar atenção aos sinais que nos são dados. É fundamental estar atento às oportunidades que surgem, bem como aos perigos que podem se apresentar, a fim de tomar as melhores decisões e seguir o caminho correto.

A bagagem representa a mala ou bolsa que carregamos durante nossas viagens, contendo todos os itens essenciais de que precisaremos. Aqui, a bagagem simboliza tudo aquilo que adquirimos ao longo da nossa jornada pessoal, durante o

nosso desenvolvimento enquanto seres humanos, nos campos físico, cognitivo, emocional e social.

Agora, após apresentar as relações analógicas que fizemos, vamos iniciar a nossa jornada.

A infância

*“A vida é como uma estrada longa. Devemos preparar nossa bagagem colocando nela apenas o essencial para nossa viagem e ao longo do caminho refazê-la, para que possamos chegar ao nosso destino apenas com o que for necessário.”
(autoria da pesquisadora).*

A gênese de uma nova vida suscita uma multiplicidade de indagações referentes à estruturação da criação e cuidado infantil. Tais questionamentos englobam as responsabilidades inerentes aos cuidadores e à coletividade emergentes com o advento do nascimento, a organização ótima para satisfazer as exigências vitais da criança, as necessidades atuais e futuras, a trajetória de seu desenvolvimento, a formação educacional voltada para a conscientização de direitos e deveres, bem como a capacitação para uma inserção significativa no mundo, e as estratégias para fomentar sua autonomia.

Estas reflexões são fundamentais para a compreensão da extensiva responsabilidade associada ao cuidado infantil, representando um desafio substancial para os agentes educacionais e cuidadores. A busca por métodos eficazes para enfrentar as complexidades do desenvolvimento das crianças nos permite abordar eventos que, embora possam ser desafiadores, são igualmente enriquecedores. Com o nascimento de uma criança, emerge a oportunidade de auxiliá-la a reconhecer-se como um ser em contínua evolução, capaz de impactar significativamente a sociedade em que vivemos.

Para a consecução dessa compreensão autônoma e do entorno, a criança requer a intercessão pedagógica do adulto, que desempenha o papel de mediador entre ela e o corpo de conhecimentos e práticas culturais vigentes. Através da oferta de experiências diversificadas, esse mediador adulto tem a função de expandir progressivamente o repertório cognitivo da criança, enriquecendo sua bagagem

cultural e cognitiva, preparando-a para uma participação ativa e consciente na sociedade.

A mediação é um princípio fundante da teoria histórico-cultural e atravessa todos os escritos de Vigotski. Na sua concepção, ao invés de agirmos de forma direta, imediata no mundo físico e social, nosso contato é indireto e mediado por signos e instrumentos, pelo outro (Braga, 2010, p. 23).

A intervenção do adulto é imprescindível para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, dado que é por intermédio de tais experiências mediadas que ela elabora suas relações sociais e constrói sua identidade. O mediador adulto deve, portanto, estar consciente das necessidades da criança e fomentar um ambiente de segurança e acolhimento, essencial para um desenvolvimento integral. Esta analogia pode ser comparada ao cuidado necessário com um veículo; assim como é necessário assegurar que o automóvel disponha de combustível adequado para seu funcionamento, óleo para a lubrificação das peças, e pneus corretamente calibrados para garantir uma condução segura, a criança necessita de um suporte contextualizado que favoreça seu crescimento e aprendizado.

Desde os primeiros anos de vida, as crianças manifestam uma gama de desejos, sentimentos, emoções, aspirações e curiosidades. Esta realidade não se apresenta de forma distinta em minha própria experiência, nem haveria motivos para tal. Enquanto essas dimensões constituem aspectos fundamentais do ser humano, é importante reconhecer que os modos pelos quais elas são expressas variam significativamente entre os indivíduos. Nas vivências, “são levadas em conta as particularidades pessoais que participaram da definição da relação da criança com uma dada situação” (Vigotski, 2018, p. 78).

Recordo-me, na infância, por volta dos 4 a 5 anos, de experimentar diversos momentos de alegria inigualável. Andar de bicicleta pelas ruas, utilizar carrinhos de rolimã - estas atividades constituem verdadeiras raridades, conhecidas apenas por aqueles que tiveram o prazer de desfrutar dessa sensação única de descer as ladeiras dos bairros, cercado pelos gritos de alerta das outras crianças sobre o perigo de queda. Estes momentos, repletos de vivacidade e eventual reprimenda materna devido a pequenos acidentes, indubitavelmente gravaram-se na memória de muitos que compartilharam dessas experiências.

As brincadeiras ao ar livre, tais como "o padre mandou", amarelinha, pula corda, queimada (sendo esta última particularmente temida pelas mães, dada a inevitável ocorrência de algum participante retornar para casa com lágrimas por uma bola ao rosto), estátua, polícia e ladrão, esconde-esconde (este último muitas vezes realizado em espaços internos devido à variedade de esconderijos, como dentro de armários), e o animado pega-pega, que frustrava os que não conseguiam capturar outros, representam apenas uma fração das inúmeras atividades lúdicas, muitas das quais eram espontaneamente criadas pelas crianças. Certamente, poucos são os que podem afirmar nunca terem se deleitado com ao menos uma dessas brincadeiras, que constituem um elemento fundamental da tapeçaria da infância.

A criança, segundo Kishimoto (2010), mesmo muito jovem, é capaz de compreender o mundo. Ela toma decisões, escolhe como se expressar, interage com pessoas e demonstra habilidades por meio de gestos, olhares e palavras. O ato de brincar é uma das atividades favoritas das crianças, uma ação livre que pode surgir a qualquer momento e ser iniciada e conduzida por elas mesmas. Isso proporciona prazer, relaxamento e não exige um produto final. Além disso, ensina regras, linguagens e habilidades, e introduz a criança em um mundo imaginário.

Era por volta dos anos 2000. Tendo nascido em 1994 e aproximadamente aos 6 anos de idade, presenciei uma era na qual as atividades lúdicas infantojuvenis eram predominantemente externas. A transição para a era digital, contudo, alterou profundamente a natureza dessas atividades lúdicas contemporâneas. É essencial, portanto, contemplar o contexto sociocultural abrangente que envolve os sujeitos, reconhecendo que, à medida que esse contexto evolui, a sociedade e, por conseguinte, suas práticas culturais e recreativas, também se transformam.

Este processo de transformação cultural sugere a importância de revisitar e valorizar as brincadeiras tradicionais, especialmente aquelas baseadas na imaginação, como estratégias para navegar entre os elementos estáveis e dinâmicos da sociedade atual. Destaca-se que os progressos no manejo das constantes mudanças nos recursos disponíveis e estilos de vida conferem benefícios substanciais à coletividade.

Com a permanente evolução da tecnologia, ampliando cada vez mais as maneiras de se relacionar com os indivíduos e com o meio, percebemos a redução das fronteiras na comunicação, o fácil e rápido acesso a informações em massa, as novas oportunidades de trabalho, a inclusão de pessoas na vida acadêmica - devido

à facilidade de acesso remoto às aulas e o modelo de Educação a Distância (EaD) -, o compartilhamento de informações e notícias em tempo real. Enfim, uma inovação e crescimento constantes que refletem diretamente na vida das pessoas, modificando suas condutas e seus modos de pensar, levando-as a transformar suas ideias, replanejar suas ações e, conseqüentemente, diminuir ou eliminar comportamentos que eram frequentes antes dos avanços tecnológicos.

Ainda assim, não posso dizer que a tecnologia não se fazia presente na minha infância. Consigo me lembrar dos momentos que passava na frente da televisão assistindo a desenhos ou até mesmo jogando videogame. Um celular que possuía apenas um único jogo chamado “Snake”¹, era a diversão quando podíamos ter acesso a este aparelho. Naquela época, meus pais possuíam apenas um aparelho telefônico móvel. Não tínhamos computador em casa e não éramos cobrados pela escola ou pela sociedade pelo conhecimento das tecnologias que estavam surgindo.

Aos 9 anos de idade, fui agraciada com a oportunidade de integrar a equipe de uma papelaria, onde a proprietária do estabelecimento me instruiu no uso de computadores, copiadoras, plastificadoras, entre outros equipamentos de grande escala. Esta experiência prática cotidiana proporcionou-me uma compreensão aprofundada sobre o funcionamento dessas ferramentas.

Além disso, aprendi também com ela a lidar com as ferramentas digitais, como *word*, *excel*, *powerpoint* e a *internet*. O encantamento inicial com a internet foi marcante, revelando um universo repleto de informações acessíveis, o que despertou tanto em mim quanto na proprietária — que também desempenhava o papel de minha mentora — o desejo de apoiar alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio na pesquisa de material para seus trabalhos escolares..

Essa fase representou minha primeira experiência de trabalho remunerado, durante a qual dediquei inúmeras horas a auxiliar estudantes na seleção de conteúdos para seus projetos, bem como na formatação e escolha de layouts para as capas de seus trabalhos. Desta forma, minha iniciação no universo tecnológico veio a desempenhar um papel fundamental nas atividades que subseqüentemente assumi.

¹Snake é um marco na indústria mobile, pois é considerado o primeiro jogo de sucesso implementado pela Nokia.

Durante minha experiência inicial no ambiente de trabalho, também desenvolvi competências em datilografia, graças a um jogo de digitação disponibilizado no computador da papelaria onde atuava. Embora fosse um jogo digital de minha predileção, a exigência de longos períodos frente ao computador era, simultaneamente, uma fonte de entretenimento e de fadiga. Essa prática, no entanto, aprimorou significativamente minha habilidade e rapidez de digitação, possibilitando-me transcrever textos manuscritos por estudantes para o formato digital, atividade pela qual era remunerada.

Ao refletir sobre a incorporação da tecnologia no âmbito educacional, observa-se uma transformação marcante ao compararmos com as configurações tradicionais de sala de aula. O cenário educacional de minha formação caracterizava-se pelo emprego de quadro negro, lápis, papel, dispostos em um ambiente com disposição linear de carteiras, enfatizando aulas majoritariamente expositivas.

Atualmente, a paisagem educacional evoluiu para incorporar recursos como lousas digitais, notebooks, tablets e smartphones, facilitados tanto para educadores quanto para alunos. A disposição das carteiras foi adaptada para promover trabalhos em grupo e acomodar diversos formatos de aprendizagem, alinhados às temáticas abordadas. A utilização da internet para pesquisa e softwares específicos para apresentação e discussão de conteúdos reflete uma evolução significativa nas práticas pedagógicas.

Esse avanço temporal resultou no desenvolvimento de novas tecnologias e metodologias de ensino, ampliando as possibilidades de interação entre os participantes do processo educativo, tanto de maneira presencial quanto remota, marcando uma evolução substancial na forma como a aprendizagem é facilitada e experienciada.

Ao acessar a internet, a qualquer momento, você já não precisa ficar sozinho diante da tela do computador. Em salas de bate-papo, *sites* de relacionamentos, grupos de discussão, é possível o acesso a muitas outras pessoas que, como você, estão querendo conversar, trocar ideias, pedir ajuda, enfim, “teclar”, interagir (Kenski, 2012, p. 34).

As tecnologias estão, portanto, se tornando um processo de avanço cada vez mais acelerado, no qual as pessoas precisam conhecer e aprender a lidar.

Crianças e jovens gostam de assistir a vídeos sobre o assunto da aula e de contar, eles mesmos, histórias, utilizando desde recursos simples como o celular, até gravações mais profissionais. É muito fácil, rápido e divertido ser produtor e transmissor de vídeo digital com tecnologias móveis hoje (Moran *et al.*, 2013, p. 47-48).

As tecnologias modernas têm um papel crucial na documentação de experiências. Na contemporaneidade, a narrativa verbal das vivências, especialmente as de lazer como as férias, é frequentemente complementada, e em muitos casos substituída, por recursos visuais como fotografias e vídeos. Estes meios proporcionam uma forma tangível de registrar e compartilhar momentos significativos. Em contraste com essa prática atual, pessoalmente, conto majoritariamente com a minha memória para lembrar as experiências vivenciadas, possuindo poucos registros digitais ou físicos desses momentos. No entanto, no contexto civilizacional em constante expansão de informações, a nossa memória desempenha uma função crucial, a capacidade de deletar dados irrelevantes, apagar informações e esquecer (Kenski, 2012).

Assim, ao fazer uso exclusivo da minha memória, na ausência de registros detalhados além de duas únicas fotografias — uma capturada durante o meu aniversário de 6 anos e a outra em uma residência cujo anfitrião não consigo identificar — emergem algumas memórias específicas que consigo lembrar quando redijo este texto.

Vinda de pai mineiro² e mãe potiguar³, tivemos uma história que, se contada em detalhes, renderá longas páginas. Dentro do contexto de uma família composta por sete membros — incluindo meu pai, minha mãe e meus quatro irmãos — ocupo a posição da filha mais nova. Conhecida popularmente como a mais rebelde, aquela que herda os pertences dos irmãos mais velhos e busca uma parcela maior de atenção, à condição de caçula é frequentemente cercada de estereótipos e percepções pré-concebidas. Ao longo de minha vida, fui exposta a diversos comentários acerca dos filhos mais novos, contudo, essa particularidade da minha posição na dinâmica familiar nunca foi fonte de descontentamento para mim. Nunca me senti em desvantagem em relação aos meus irmãos, nem tenho lembranças de meus pais expressarem insatisfação com o meu comportamento durante a infância.

² Denominação dada (gentílico) a quem nasce no estado de Minas Gerais.

³ Denominação dada (gentílico) a quem nasce no estado do Rio Grande do Norte.

Dentro do ambiente familiar, diversos momentos de interação com meus irmãos permanecem vivos em minha memória. Um dos episódios mais notáveis envolvia as sessões de dança lideradas pelo meu irmão, o segundo mais velho, que compartilhava conosco os passos que aprendia, sempre que retornava do trabalho. Ele nos guiava meticulosamente através de cada movimento ao ritmo da música, incentivando-nos a mover o corpo em harmonia com a batida. As ocasiões em que errávamos os passos, se transformavam em fonte de risadas e diversão. Demonstrando persistência, meu irmão repetia a música até que alcançássemos a perfeita sincronia na dança, unindo-nos em um momento de alegria compartilhada.

Essas memórias constituem os aspectos mais luminosos da minha infância, destacando-se como as experiências mais alegres e significativas. Mantenho um profundo carinho por esse irmão, que desempenhou um papel protetor para comigo e minha irmã na ausência de nosso pai, frequentemente distante devido a compromissos profissionais.

Entretanto, a narrativa de minha infância também é permeada por momentos de adversidade. Vivenciei um ambiente familiar complexo, marcado por abusos, violência física e verbal, consumo de substâncias ilícitas, conflitos e decepções, elementos que, de certa forma, influenciaram meu relacionamento com o mundo e com as pessoas ao meu redor.

Apesar da relativa união familiar, não posso afirmar que essa coesão representava nossa força. Na ausência de meu pai, os problemas tendiam a se intensificar, dificultando a busca por soluções. Quando presente, as dinâmicas de violência física empregadas na tentativa de resolver conflitos familiares dominavam nosso cotidiano. Sendo ainda muito jovem, eu me encontrava impotente frente a esses desafios, restando-me apenas a expressão do choro como forma de enfrentamento.

A trajetória de crescimento individual é frequentemente impactada por uma série de eventos, e, em meu caso, as lembranças mais marcantes estão associadas às visitas ao meu irmão durante o período de sua reclusão, uma experiência que vivi por volta dos meus 10 anos de idade.

Devido à ausência de um responsável disponível para cuidar de mim enquanto minha mãe realizava visitas à penitenciária, vi-me na necessidade de acompanhá-la nessas ocasiões. Apesar dos procedimentos rigorosos associados ao ingresso nesse ambiente prisional, tais situações não provocavam em mim um

sentimento acentuado de constrangimento. “Um evento que tem determinado significado desempenha um papel numa idade específica” (Vigotski, 2018, p. 75). Assim, o pensamento predominante em minha mente, diante das experiências que me provocavam profunda confusão naquela idade, era a determinação de evitar o destino daqueles que encontrava na penitenciária. Comprometi-me a empreender todos os esforços necessários para proporcionar à minha mãe a felicidade que, em muitos momentos, lhe era escassa.

Este período da minha vida se estendeu até os 12 anos de idade, momento no qual passei a dedicar mais tempo à papelaria, iniciando minha jornada diária às 6h da manhã e deixando o estabelecimento pouco antes de me dirigir à escola para as aulas do turno vespertino. Essa rotina intensificada permitiu-me focar simultaneamente no meu desenvolvimento educacional e na geração de renda própria, facilitando a aquisição dos bens que almejava e promovendo minha independência financeira. Esta medida se fez ainda mais necessária considerando que meus pais já alocavam uma parcela significativa de seus recursos para o sustento do meu irmão, que na época encontrava-se em situação de reclusão.

A visão que tive durante muitas dessas experiências, pode ser, de alguma forma, explicada por Vigotski (2018) em sua quarta aula fundamentos da pedologia, quando aborda a influência do meio no desenvolvimento humano. Para o autor, a influência do meio pode ser estudada a partir da relação entre a criança e o meio. No meu caso, essas adversidades desencadearam em mim a busca por diferenciação, o desejo de não reproduzir os padrões negativos presentes nas relações sociais ao meu redor e aspirar autonomia e aprendizado com as vivências negativas.

Contudo, a escassez de registros documentais abrangendo esse intervalo da minha vida dificultou o resgate de memórias de eventos que pudessem sobrepor-se ou talvez elucidar os motivos subjacentes aos meus sentimentos e comportamentos daquela época. Na realidade, tais registros teriam o potencial de esclarecer como as diversas circunstâncias impactaram a minha percepção sobre o mundo.

Cada ambiente e instante particular desempenharia um papel singular no desenvolvimento da minha perspectiva sobre o mundo. São apenas lampejos de interações e experiências vividas, porém nenhum é suficientemente detalhado ou profundo para evocar a totalidade do contexto vivido. “Um fato mostrado com imagem e palavra tem mais força se for mostrado somente com palavra” (Moran *et al.*, 2013 p. 53).

Portanto, ao concluir esta etapa da jornada, antes de avançarmos para a adolescência, ressalto a relevância de criar registros que documentem nossas vivências. Embora atualmente disponhamos de inúmeras ferramentas tecnológicas que facilitam a compilação e o armazenamento dessas memórias para consultas futuras, tais recursos nem sempre estão integrados ao ambiente educacional para capturar uma etapa crucial de aprendizado e socialização na vida dos indivíduos. Se, na minha época, as tecnologias tivessem sido incorporadas ao contexto escolar e utilizadas pelos educadores para documentar as experiências das crianças, talvez eu dispusesse de narrativas mais vivas e detalhadas sobre minha própria história.

Sem lançar a responsabilidade para as instituições de ensino, mas reconhecendo-as enquanto um local de frequência obrigatória pelas crianças a partir de quatro anos de idade (Brasil, 1996), gostaria de enfatizar a oportunidade que as instituições educacionais contemporâneas têm, diante da ampla disponibilidade de recursos tecnológicos, de adotar sistemas de documentação acessíveis a todos os participantes no processo de ensino-aprendizagem e na formação da identidade das crianças. Esta abordagem adquire particular importância considerando que, para algumas crianças, tais registros poderiam constituir as únicas lembranças concretas de seu crescimento e evolução durante os anos formativos.

Adolescência

“A vida é como uma estrada longa que, por mais destruída que ela esteja, devemos seguir nosso curso, desviando dos buracos, reerguendo pontes, subindo e descendo montanhas, até finalmente chegarmos ao nosso destino.” (autoria da pesquisadora).

Durante a adolescência, nossa identidade é frequentemente influenciada pela percepção que temos de nós mesmos, muitas vezes impactada pelos rótulos sociais que nos cercam. “O adolescente, por meio do pensamento por conceitos, avança na compreensão da realidade em que vive, das pessoas ao seu redor e de si mesmo” (Anjos; Duarte, 2016, p. 207). Conforme a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano está intrinsecamente ligado ao ambiente social e cultural em que estamos inseridos. Nessa perspectiva, consideramos nossa identidade como um processo dinâmico, influenciado pelas interações sociais.

Esse fenômeno, de nos concebermos como seres rotulados, reconhecendo a influência dos conceitos e estereótipos sociais que nos são atribuídos, está enraizado na mediação social, onde as forças culturais têm papel fundamental na formação de nossa percepção sobre nós mesmos e na maneira como nos relacionamos com o mundo ao nosso redor.

A complexidade das relações sociais na adolescência se reflete nas posições que assumimos, algumas das quais podem ser genuínas expressões de nossa identidade, enquanto outras são influenciadas pelos rótulos que nos são impostos. Essa dualidade de comportamento e autopercepção pode ser entendida à luz do conceito vygotskiano de internalização, no qual absorvemos padrões culturais e sociais, tornando-os parte integrante de nossa identidade.

Os velhos interesses da infância vão desaparecendo e surgem então outros novos. Vigotski (1996) afirma que a extinção dos velhos interesses e o desenvolvimento dos novos são, particularmente, um processo longo, sensível e doloroso. Existem períodos de crise no desenvolvimento humano, e a perda dos interesses que antes orientavam a atividade do indivíduo provoca a necessidade de uma viragem. Não obstante, as crises que o adolescente enfrenta marcam o surgimento de uma nova maneira de pensar, engendrada pela atividade-guia de estudo, qual seja: o pensamento por conceitos e a consequente estruturação da personalidade e da concepção de mundo (Anjos; Duarte, 2016, p. 197).

Essa situação pode ser metaforicamente comparada a adquirir uma caixa contendo peças automotivas, marcada com um rótulo que promete conter todas as especificações e componentes necessários para o seu carro. Inicialmente, confia-se que o kit disponha de tudo o que é preciso, mas ao longo do uso, ao tentar substituir peças específicas, descobre-se que a caixa não possui exatamente o que era necessário.

Apesar disso, você se vê capaz de improvisar ou modificar outras peças para que o carro continue operante, evitando a aquisição de um novo conjunto. Em um momento subsequente, diante de uma nova necessidade de reparo, antes de recorrer à caixa, você revisita o rótulo para confirmar a presença do item desejado. É então que se percebe a discrepância entre o conteúdo prometido e o real: vários itens listados no rótulo estão ausentes na caixa, enquanto outros não mencionados compõem o kit.

Esta analogia reflete como os rótulos sociais atribuídos frequentemente não representam fielmente a essência de nossas identidades. Tais etiquetas podem

restringir nossa autoimagem e inibir a exploração de diferentes facetas da personalidade. Portanto, a adolescência, embora desafiadora, abre caminho para a autoaceitação e a confiança pessoal, fundamentais para superar limitações e alcançar um estado de maturidade marcado por segurança e plenitude.

No entanto, a remoção desses rótulos pode revelar-se uma tarefa desafiadora. Analogamente, alterar a cor de um automóvel envolve um processo burocrático que pode ser complexo, cansativo e prolongado. De maneira similar, desconstruir as concepções que temos a respeito de nós mesmos, bem como as percepções alheias sobre nossa pessoa, demanda um esforço deliberado e persistente. Moran *et al.* (2013), afirmam que neste caso, a educação se prova eficaz ao auxiliar a enfrentar momentos de crise, incertezas, decepções e fracassos em diferentes áreas da vida, ao mesmo tempo em que nos fornece a força necessária para seguir adiante e descobrir novos caminhos para a realização pessoal.

Ao transitar do Ensino Fundamental I para o Fundamental II, vi-me na necessidade de reavaliar o "veículo" que conduzia minha jornada educacional e pessoal. Foi neste ponto que descobri a resiliência e a força do meu "veículo" interno, superior ao que eu ou outros imaginávamos, levando-me a confrontar as adversidades familiares que me afligiam. Consequentemente, o "combustível" que antes alimentava minha trajetória, composto por tristeza, lágrimas, angústia e dúvidas incessantes, transformou-se em um desejo ardente de crescimento e fortalecimento pessoal.

Movida agora pela expectativa de novas amizades, pela próxima fase acadêmica e pelas oportunidades que o futuro reservava, iniciei a busca por novos "combustíveis" para impulsionar minha jornada, esperando um caminho sem obstáculos. Com a entrada no Ensino Fundamental II, também comecei a frequentar um curso de informática em um bairro vizinho. Residindo na Vila Formosa, Zona Leste de São Paulo, o curso localizava-se no Tatuapé, para onde meu pai nos levava, a mim e à minha irmã, que era minha parceira de estudos.

Neste curso, adquirimos conhecimento no uso de ferramentas como *Word*, *Excel*, *PowerPoint*, *CorelDraw*, *Photoshop*, além de aprendermos a montar e desmontar computadores. Essa nova etapa de aprendizado tecnológico me capacitou a continuar contribuindo nas atividades da papelaria, onde permaneci até completar 13 anos. Daí em diante, até cerca dos 16 anos, dediquei meu tempo

exclusivamente aos estudos e tarefas domésticas, tendo sido a educação pública um constante em todas as etapas da minha formação básica.

Aos 16 anos, alcancei um marco significativo em minha vida ao obter meu primeiro emprego formal, uma conquista da qual me orgulho profundamente. As portas do mercado de trabalho se abriram para mim no McDonald's, onde adquiri uma valiosa experiência em diversas funções, desde a especialização na preparação de batatas fritas — uma tarefa na qual fui reconhecida por excelência por três meses seguidos — até a responsabilidade por treinamentos de novos funcionários e, eventualmente, a gestão total do restaurante durante reuniões de equipe.

Com o término do Ensino Médio, durante visitas a uma tia que residia em Pinheiros, São Paulo, era comum nos deslocarmos de ônibus pela região da Consolação. Nas épocas de fim de ano, notava-se a presença de jovens promovendo os cursos de graduação das universidades PUC e Mackenzie. Recordo-me vividamente do momento em que fui abordada por representantes da PUC-SP, e, junto com minha irmã, analisamos os folhetos informativos, conscientes de que nossa realidade financeira não nos permitiria ingressar em tal instituição de ensino. Contudo, o anseio de me tornar parte do corpo estudantil de uma universidade tão prestigiada como a PUC permaneceu latente em mim.

Ingressei no ensino superior, embora em uma universidade diferente daquela que inicialmente aspirava, escolhendo a Engenharia Civil como minha área de estudo. Esta decisão foi influenciada pela profissão de meu pai, antevendo a oportunidade de compartilhar e enriquecer minhas experiências acadêmicas e profissionais com ele.

Iniciava meus dias pegando ônibus e metrô ao amanhecer, devido à distância significativa entre minha casa e a Universidade. Morando na Vila Formosa, na Zona Leste de São Paulo, e estudando na Uninove da Vergueiro, na Zona Sul, eu retornava para casa ao meio-dia, almoçava com meus pais e, então, vivenciava o ponto alto do meu dia. Acompanhava meu pai até a obra onde ajudava na preparação da argamassa e no transporte de tijolos, enquanto construíamos uma casa. A profundidade dos sentimentos experimentados nesses momentos, uma rica troca de conhecimentos teóricos e práticos entre mim e meu pai, é indescritível e nutria o desejo de que aqueles dias durassem para sempre. Ao final de cada jornada, com a sensação de dever cumprido, regressávamos para casa.

Meu pai sempre trabalhou como pedreiro, e para mim, o setor da construção civil representa uma das áreas mais fascinantes, capaz de transformar um espaço vazio em um lar. Sempre que possível, acompanhava meu pai nas obras, chegando a realizar tarefas como remover grandes quantidades de piso de ardósia manualmente. Apesar do trabalho árduo, a satisfação e o contentamento de contribuir com o esforço de meu pai, que sempre laborou sozinho, eram imensuráveis.

Por outro lado, minha mãe atuou como empregada doméstica durante grande parte da minha infância, trabalhando nas residências de outras famílias e, ocasionalmente, eu a acompanhava. Ela se dedicou integralmente ao cuidado do nosso lar quando questões de saúde começaram a surgir.

Meu pai foi a inspiração para minha dedicação aos estudos. Ele sonhava em completar o Ensino Básico, mas sua realidade permitiu que avançasse apenas até o sétimo ano do Ensino Fundamental. Minha mãe compartilhava de um destino semelhante, com ambos não concluindo seus estudos, mas em meu pai residia um anseio intenso pelo Ensino Superior.

Diante da impossibilidade de dedicar tempo ao próprio desenvolvimento educacional, devido à necessidade de trabalhar para sustentar a família, meu pai optou por investir na educação dos filhos. Eu e minha irmã aproveitamos intensamente esse incentivo. Os outros irmãos tomaram caminhos distintos: um completou o Ensino Médio, seguiu por cursos de mecânica automotiva e dedicou-se a essa carreira sem aspirar ao ensino superior. Os dois restantes distanciaram-se do ambiente escolar, sendo que um, como mencionado previamente, encontrava-se recluso e, portanto, impedido de continuar seus estudos, e o outro, por falta de interesse, não prosseguiu além do primeiro ano do Ensino Médio. De acordo com Bernard Lahire,

alguns pais podem fazer da escolaridade a finalidade essencial, e até exclusiva, da vida dos filhos, ou mesmo de sua própria: pais que aceitam viver no desconforto para permitir que os filhos tenham tudo o que necessitam para “trabalharem” bem na escola [...] A escolaridade pode tornar-se, em alguns casos, uma obsessão familiar, e podendo estar diante de um hiperinvestimento escolar ou pedagógico: fazer mais que os outros para estarem seguros do “sucesso” escolar dos filhos [...] Os pais “sacrificam” a vida pelos filhos para que cheguem aonde gostariam de ter chegado ou para que saiam da condição sociofamiliar em que vivem (Lahire, 1997, p. 28-29).

Meus pais empregaram todos os esforços possíveis, e até mesmo extraordinários, para assegurar a continuidade da nossa educação sem interrupções. Contudo, pertencer a estratos sociais menos favorecidos, com limitadas ou inexistentes condições socioeconômicas, inevitavelmente conduz a desafios constantes que surgem independentemente de nossos desejos ou intenções. Consequentemente, vi-me compelido a pausar minha formação em engenharia até que a situação financeira da nossa família apresentasse melhora.

Neste ponto da minha jornada, torna-se claro que existem outros jovens que enfrentaram, enfrentam ou enfrentarão circunstâncias parecidas. Conforme evidenciado por uma pesquisa conduzida por Corrêa e Silva (2019), envolvendo 14 ex-alunos de um cursinho pré-vestibular na cidade de Campinas, São Paulo, observa-se que, por meio de seus esforços, esses indivíduos lograram êxito em ingressar em instituições de ensino superior prestigiosas, apesar de pertencerem a estratos populares.

As trajetórias destes jovens são construídas sobre uma série de desafios e lutas. [...] dificuldades elencadas, inicialmente referentes às condições socioeconômicas, refletem-se/ desdobram-se em outras que podemos chamar de pedagógicas. [...] pela primeira vez, em sua vida escolar, eles estão face a face, lado a lado com colegas e professores que pertencem a outros estratos e que dispõem de outras credenciais acadêmicas, econômicas e sociais (Correa; Silva, 2019, p. 434).

Esta vivência não foi exclusiva a mim, mas compartilhada por numerosos indivíduos imersos no mesmo cenário. O esforço contínuo para promover mudanças socioeconômicas assume um caráter particularmente desafiador na ausência de apoio familiar e de incentivos para empreender tais transformações. A superação dessas barreiras destaca a relevância fundamental de um ambiente propício e do suporte emocional no processo de ultrapassar dificuldades e na busca por oportunidades que elevem a qualidade de vida.

Fase adulta

“A vida é como uma estrada longa. Durante a viagem o carro pode quebrar, você pode realizar paradas, mas jamais, pode deixar faltar combustível. O posto mais próximo pode estar a milhares de quilômetros de distância.” (autoria da pesquisadora)

Refletindo sobre aquela antiga caixa adquirida na crença de que possuía todas as peças necessárias para o conserto do veículo, um momento de revisão revelou a presença de itens desnecessários, enquanto outras peças essenciais precisavam ser compradas. Assim, ajustamos o conteúdo da caixa, desfazendo-nos do que era supérfluo e identificando o que precisava ser adquirido, preparando-nos para novos começos.

Esta transição marcou o início de uma nova fase da minha vida, entrando em um caminho tão cheio de desafios quanto anteriormente, mas agora com a perspectiva de reintroduzir a infância na jornada sob a forma de um novo ser que eu cuidaria enquanto adentrava a fase da maternidade.

Nesse ponto, fiz uma pausa para estabelecer meu lar e formar minha família na cidade de Conchas, no interior de São Paulo, onde encontrei um parceiro com quem tenho compartilhado a vida desde então.

Para dar prosseguimento à minha formação acadêmica, realizei minha matrícula no curso de Pedagogia da instituição de ensino FCONNECT, visto que a responsabilidade com uma criança pequena me impedia de me deslocar a outras cidades para continuar os estudos em Engenharia. Após um período no curso de Pedagogia, recebi uma oferta de estágio na área educacional para atuar como designer instrucional na mesma universidade onde cursava a graduação.

Minha rotina era intensa, trabalhando das 8:00 às 16:00 horas e, em seguida, buscando minha filha na creche — ela começou a frequentar a escola com apenas 8 meses, uma necessidade decorrente da minha dupla jornada de trabalho e estudo. Ao chegar em casa, dedicava-me à preparação de tortas e bolos de pote para venda noturna na faculdade, uma atividade essencial para complementar a renda familiar, que era extremamente limitada.

O cansaço era palpável? Certamente, em alguns momentos, mas a satisfação de vender todos os produtos à noite, antes das aulas começarem, recompensava todo o esforço e suor empregado. Após um breve banho, às 19:00 horas, eu partia para os estudos, deixando minha filha sob os cuidados da minha sogra, que desempenhava o papel de uma verdadeira segunda mãe para nós, oferecendo apoio incansável sempre que possível.

No período noturno, minha atenção dividia-se entre assistir às aulas e vender os quitutes durante o intervalo. Em certos dias, os estoques se esgotavam

rapidamente, com funcionários, alunos e professores adquirindo não apenas pela qualidade, mas muitas vezes para me apoiar, inclusive nos dias em que já haviam jantado em casa. Sou imensamente grata a todos pela ajuda, especialmente à administração da faculdade, que me permitia usar a geladeira para conservar os alimentos. Esse gesto de solidariedade foi um impulso decisivo para minha persistência no curso, recebendo encorajamento de cada pessoa, mesmo que de maneira não intencional.

Em 2016, o corpo docente da minha instituição de ensino era composto por profissionais altamente qualificados, provenientes de diversas cidades como Piracicaba, Campinas, Santa Bárbara, São Pedro e São Paulo, todos detentores de títulos de mestres e doutores. Eles desempenhavam um papel excepcional, garantindo que não houvesse um único aluno que enfrentasse dificuldades em compreender as matérias ou que não apreciasse os métodos de ensino adotados. As aulas eram caracterizadas por sua dinâmica e interatividade, com espaço para diálogos construtivos sobre a progressão acadêmica após a graduação.

Os professores dedicavam tempo para esclarecer questões relacionadas à Pós-Graduação, discutindo as barreiras de acesso a instituições de renome para cursos de Mestrado e oferecendo orientações sobre como superar tais obstáculos. Apesar dos desafios financeiros que persistiam, o sonho de ingressar na PUC, acalentado desde o término do Ensino Médio, continuava vivo em mim. No entanto, diante das dificuldades inerentes à minha origem socioeconômica, vi-me obrigada a retornar para São Paulo em busca de novas oportunidades profissionais. Nesse contexto, solicitei a transferência do curso de Pedagogia, concluindo minha formação na Universidade Cidade de São Paulo (UNICID).

Após finalizar a graduação e realizar algumas especializações, mantive a convicção de que, mesmo sem obter um título de mestre ou ter estudado em instituições de prestígio, poderia, eventualmente, lecionar no ensino superior. Essa meta não tardou a ser alcançada. Em 2020, a mesma faculdade onde realizei estágio, vendi bolos e tortas, e cursei parte de minha graduação em Pedagogia, ofereceu-me a chance de integrar seu corpo docente. Essa conquista representou a materialização de um sonho, trazendo uma profunda sensação de realização.

Após alguns meses de docência, surgiu a oportunidade de assumir a coordenação do curso de Pedagogia da FACONNECT, devido a uma reestruturação da equipe gestora. Aceitei o convite com entusiasmo, conciliando as

responsabilidades de coordenadora e professora durante quase dois anos. Inspirada pelo incentivo do diretor acadêmico, decidi buscar um mestrado, alinhado aos meus objetivos pessoais e profissionais. Empreendi esforços em dois processos seletivos: inicialmente na UNICID, onde concluí a graduação, e posteriormente na PUC de São Paulo, mantendo viva a aspiração desde o término do Ensino Médio.

Contudo, apesar do empenho, as tentativas resultaram em insucessos nos dois processos seletivos. Esses momentos, embora desafiadores, foram ricos em aprendizados, evidenciando que o caminho até a realização dos sonhos frequentemente envolve superação e persistência diante das adversidades.

Neste interregno, a presença e o suporte emocional de meu marido foram fundamentais, encorajando-me a persistir frente aos obstáculos. Motivada por seu apoio, resolvi enfrentar mais uma vez o desafio, candidatando-me ao processo seletivo da PUC Campinas. Com dedicação, fui admitida em segundo lugar, uma conquista que superou minhas expectativas.

Essa jornada me proporcionou lições inestimáveis sobre a importância da resiliência e do esforço contínuo. Aprendi que, embora as conquistas possam não ser imediatas, a perseverança e o comprometimento com cada nova tentativa são essenciais para transpor as barreiras e atingir os objetivos almejados, mesmo diante das mais árduas circunstâncias.

Naquela conjuntura, encontrava-me imersa em um mar de emoções contraditórias. Sentia-me imensamente grata pela aprovação alcançada, contudo, simultaneamente, aflorava a preocupação com o financiamento das mensalidades do curso, uma vez que o sucesso trazia consigo desafios financeiros a serem enfrentados. Essa ambivalência emocional refletia a apreciação pelas oportunidades obtidas e a apreensão perante as dificuldades econômicas emergentes, marcando uma fase significativa de superação e procura por soluções viáveis.

Foi então que descobri a existência do Núcleo de Apoio Solidário (NAS) da PUC Campinas, que oferecia bolsas de estudo para estudantes enfrentando circunstâncias similares às minhas. Motivada, candidatei-me ao processo seletivo do NAS e, para minha felicidade, fui novamente agraciada. Não só consegui a aprovação em um programa acadêmico na instituição de minha preferência, como também garanti a chance de cursá-lo sem custos, graças ao suporte do NAS.

Traduzir em palavras o significado desse gesto da PUC para minha trajetória é desafiador. Após um longo período de esforços, ser acolhida por uma instituição

que reconheceu minha situação e me ofertou as condições necessárias para prosseguir rumo ao objetivo tão sonhado foi, de fato, extraordinário. Representou mais que uma bolsa de estudos; foi o reconhecimento de minha dedicação e a abertura de caminhos para a realização de um sonho antigo.

Contudo, diante de um novo horizonte, emergiram novas preocupações, uma realidade frequente em jornadas como esta. O deslocamento para uma cidade distante de meu lar suscitou dúvidas sobre os custos associados, que pareciam exceder minhas capacidades financeiras. Enfrentando esse novo desafio, explorei alternativas e me inscrevi em outro programa de bolsas, resultado de uma colaboração entre o Santander e a PUC Campinas. Esse programa concedia uma bolsa mensal por um ano a um grupo seletivo de estudantes, oferecendo um apoio adicional essencial para a concretização de minha trajetória acadêmica.

Desde esse momento, minha vida começou a se colorir com tons mais vibrantes, abrindo-se portas e emergindo oportunidades. De forma surpreendente e generosa, o universo parecia recompensar meus esforços. Essa etapa transcendeu a esfera acadêmica, marcando uma virada positiva em minha trajetória pessoal, em que desafios foram vencidos e os frutos do trabalho árduo começaram a se revelar de forma expressiva.

Apesar das adversidades e das necessidades de ajustes no percurso, fazendo-me reavaliar planos e tempos de conclusão, sou profundamente grata por cada parte dessa jornada, independentemente do terreno - seja asfalto, pedra, terra ou mesmo água. Agradeço a Deus por Sua presença constante e a todos que me apoiaram nas etapas mais desafiadoras até aqui.

Ao embarcar nesta nova fase significativa da minha vida como pesquisadora, compreendo que levo comigo não somente o conhecimento acumulado, mas também uma nova perspectiva que influenciará meu caminho adiante. O objetivo transcende a obtenção de conhecimento pessoal, visando também a descoberta de soluções para problemas enfrentados pelo campo da educação. Embarco nesta jornada com a intenção de identificar recursos que possam efetivamente contribuir para aprimorar a qualidade do ensino em nossa sociedade.

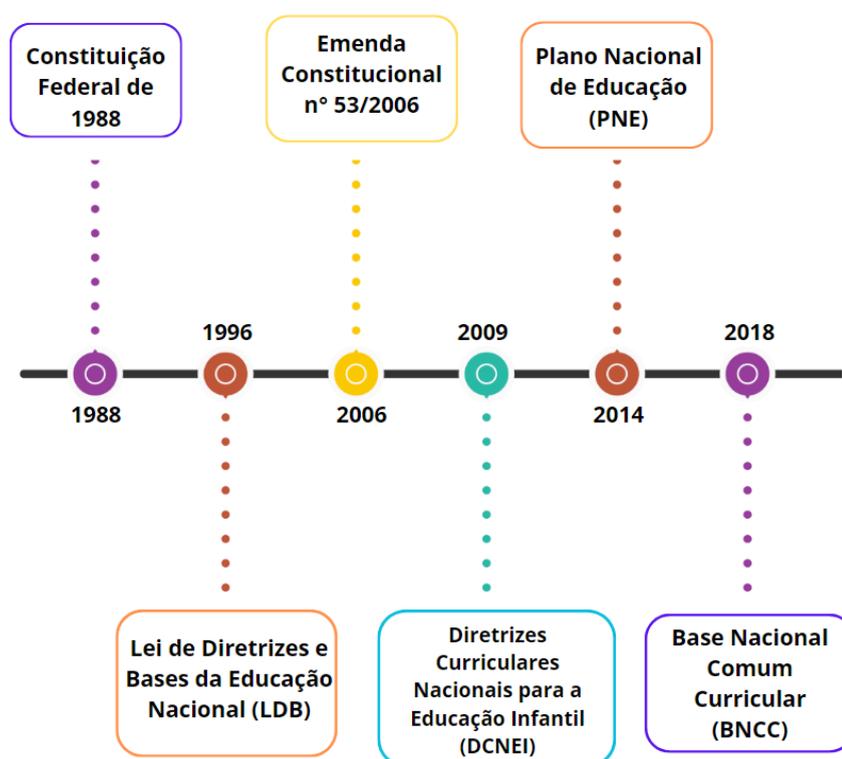
Ao final deste memorial, vislumbro o horizonte da dissertação como o ápice desejado desta jornada acadêmica. Nesse percurso, compartilhei experiências e reflexões que me conduziram à compreensão da relevância de registrar a trajetória de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, destacando

suas nuances e a força decisiva da mediação pedagógica. Este ponto de chegada simboliza não apenas o término deste memorial, mas também o início de uma nova etapa que busco contribuir para a compreensão mais profunda e sensível do universo educacional infantil.

INTRODUÇÃO

A trajetória da Educação Infantil (EI) é marcada por uma evolução significativa do compromisso com o desenvolvimento integral da criança. A figura 1 ilustra os principais marcos e regulamentações da evolução da Educação Infantil no contexto legislativo brasileiro

Figura 1 - Marcos de Políticas Públicas da Educação Infantil



Fonte: Autoria própria (2024)

Até os anos 1980, a Educação Infantil era concebida principalmente como um período destinado ao cuidado das crianças, permitindo que as mães participassem do mercado de trabalho. A função das instituições educacionais de pré-escola concentrava-se em prover um serviço de natureza mais assistencial. Esse contexto foi influenciado pela aceleração do processo de urbanização e pelo aumento da participação feminina na força de trabalho. Houve “um movimento da sociedade civil e dos órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de 0 a 6 anos fosse reconhecido na Constituição Federal de 1988” (Brasil, 1998).

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, estabeleceu-se que o atendimento em creches e pré-escolas é tanto um dever do Estado quanto um direito das crianças. Desde então, diversas legislações têm reforçado a importância da Educação Infantil (EI) como componente essencial da Educação Básica (EB).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394 definiu as fundações para a integração da EI na EB, criando um marco legal destinado a orientar as práticas pedagógicas voltadas para crianças de 0 a 6 anos. A obrigatoriedade do atendimento educacional na EI para crianças de 4 a 5 anos foi estabelecida com a Emenda Constitucional nº 53/2006, representando um avanço significativo na garantia de oportunidades educacionais desde os primeiros anos de vida.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), publicadas em 2009, solidificaram princípios e diretrizes para guiar os educadores na promoção do desenvolvimento integral das crianças.

Uma modificação na LDB, tornando obrigatória a matrícula de crianças na EI a partir dos 4 anos de idade, foi implementada em 4 de abril de 2013, pela Lei nº 12.796, marcando outro passo importante na expansão do acesso à educação desde a infância.

O Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado em 2014, estabeleceu metas e estratégias abrangentes para o setor educacional, incluindo a ampliação do acesso a creches e pré-escolas, visando promover a equidade no acesso à educação. Apesar de não constar em nossa cronologia (figura 1), o Marco Legal da Primeira Infância, sancionado em 2016, introduziu uma visão ampliada sobre a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento humano, enfatizando a necessidade de um cuidado integral durante a primeira infância.

Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) através da resolução CNE/CP nº 2/2018, consolidou-se ainda mais o papel da Educação Infantil na Educação Básica, com o documento servindo de orientação para o processo educativo, delineando competências e habilidades fundamentais que devem ser desenvolvidas nos alunos ao longo de sua jornada educacional.

A Educação Infantil, sendo a etapa inicial da Educação Básica, constitui o cerne do processo educacional. Representa, muitas vezes, o primeiro momento de distanciamento da criança de seus laços familiares e de introdução à socialização em um ambiente estruturado, preparando-a para o exercício da cidadania e

desenvolvendo, em parceria com a família, competências essenciais para seu crescimento humano.

Nas últimas décadas, houve um reconhecimento crescente da importância de integrar o **educar** e o **cuidar**, compreendendo o cuidado como um elemento inseparável do processo educativo. O atendimento às necessidades afetivas e emocionais de cada pessoa dentro do contexto escolar é essencial para promover uma experiência educacional mais enriquecedora e satisfatória.

Essa abordagem pedagógica atua em complemento à educação familiar, sendo fundamental a constante interação entre educadores e famílias para fomentar o desenvolvimento das habilidades das crianças, bem como sua socialização, autonomia e habilidades de comunicação. O trabalho pedagógico na Educação Infantil é desafiador e, como descrito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (Brasil, 2018, p. 39).

Embora a Base apresente uma organização na forma de condução do trabalho pedagógico, há críticas tecidas sobre o documento relacionadas ao processo de desenvolvimento das crianças que, apesar de indicar a necessidade da pluralidade de situações que busquem promover o pleno desenvolvimento dos alunos, é construída com “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” para cada campo de experiência, desviando a centralidade do planejamento sobre a criança e depositando-a nos conteúdos a serem aprendidos (Pereira, 2020). Desta forma, conforme destaca Pereira,

As rotinas, atividades, experiências e aprendizagens passam, assim, a ter como ponto de partida aquela lista de objetivos, afastando-se do conhecimento das individualidades, potencialidades, necessidades e desejos das crianças. Se a concepção de experiência como aquelas vivências que nos deixam marcas e saberes nos é apresentada como a forma de organização de uma base curricular para a infância e se os bebês e as crianças pequenas têm direito a educação, ele é maior que o de aprender conteúdos (Pereira, 2020, p. 83).

O processo de aprendizagem de conteúdos é um componente crucial no desenvolvimento do indivíduo, mas a formação de sua identidade exige um esforço muito mais abrangente do que simplesmente ensinar. Para Vital Didonet (2010),

a educação visa à formação da personalidade, à construção ou à apropriação consciente dos valores mais caros à humanidade e à nação, à formação de hábitos e atitudes individuais e sociais, à integração na sociedade, à construção de conhecimentos, à aprendizagem, enfim, ao desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, afetivas e físicas entendidas como adequadas às respectivas faixas etárias (Didonet, 2010 *apud* Pereira, 2020, p. 79).

Estabelecer laços afetivos, reconhecer e valorizar as experiências e saberes provenientes do contexto familiar das crianças, promover a interação e o respeito à diversidade são aspectos que devem ser integrados às estratégias pedagógicas, objetivando enriquecer o repertório de conhecimentos, habilidades e vivências dos alunos.

Contudo, é imprescindível que essas práticas sejam documentadas e monitoradas em relação aos seus impactos no processo de aprendizagem, “realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens” (BNCC, 2018, p. 39). Por meio da identificação, registro e discussão sobre o desenvolvimento do estudante, é possível não apenas oferecer aos educadores uma perspectiva abrangente do progresso individual de cada criança, mas também possibilitar que os familiares compreendam melhor o desempenho educacional de seus filhos, reconhecendo as diferentes maneiras como eles expressam o que aprenderam.

Esses registros podem assumir várias formas, incluindo portfólios, fotografias, textos, imagens e vídeos, servindo como evidências dos progressos observados ao longo do tempo. É crucial destacar que as diretrizes estabelecidas para a prática pedagógica na Educação Infantil enfatizam que tais registros devem aderir aos princípios de inclusão e equidade, evitando qualquer forma de seleção, promoção ou classificação das crianças, além de não serem empregados como critérios para acesso ao próximo nível educacional (Brasil, 1998, 2010, 2018).

É imperativo definir informações fundamentais que forneçam aos futuros educadores uma visão do trajeto educacional de cada estudante, valorizando suas particularidades e as interações estabelecidas com os diversos conteúdos abordados, além de identificar as metodologias de aprendizagem que melhor ressoam com cada aluno. Isso inclui sugerir estratégias para um acolhimento e adaptação eficazes no ano letivo subsequente, visando a continuidade e o equilíbrio das aprendizagens já assimiladas e incorporando às práticas pedagógicas aquelas

habilidades que ainda precisam ser solidificadas.

O desenvolvimento infantil é influenciado pelas experiências vivenciadas, tornando essencial refletir sobre como os alunos adquirem conhecimento, como absorvem, organizam, retêm e expressam as informações e de que maneira demonstram seu aprendizado e as dificuldades do dia a dia. Essa análise deve ser uma prática contínua por parte dos educadores, especialmente no último ano da Educação Infantil.

Documentar essas informações de forma clara, detalhada e inequívoca, empregando diversos métodos de registro, auxilia os professores do primeiro ano do Ensino Fundamental a desenvolver estratégias precisas ou mais bem ajustadas às necessidades e perfis de cada aluno. Dessa forma, é possível criar um ambiente propício ao trabalho com as particularidades individuais, fortalecendo vínculos e ampliando a aprendizagem por meio de ações significativas e intervenções pedagógicas assertivas.

No entanto, estudos focados nas relações entre os dois segmentos educacionais (EI-EF) revelam, de forma consistente, que é habitual a ocorrência de rupturas durante a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, além de uma notável falta de comunicação entre esses níveis. Essas interrupções acontecem apesar das frequentes recomendações em documentos oficiais para que sejam prevenidas. Na BNCC, por exemplo, há seções dedicadas especificamente à transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (Brasil, 2018, p. 53).

Tratando da necessidade do diálogo entre os dois segmentos, percebemos a importância da comunicação assertiva para o desenvolvimento do educando. Conforme salientam Gonçalves e Rocha (2021) “Compreender como se pensa a infância atualmente, como é orientada a finalização do trabalho pedagógico na EI e como se dá a passagem para o EF na concretude das escolas não é um objetivo irrisório” (p. 13).

Dentro desse desafio, sugerimos refletir sobre como a elaboração e aplicação de relatórios na última fase da Educação Infantil podem, de maneira significativa, influenciar as decisões dos professores do Ensino Fundamental com base em informações sobre seus novos estudantes, fornecidas por educadores que os acompanharam anteriormente. Essa abordagem nos encaminha também à consideração de tecnologias digitais que fomentem uma mudança de paradigma no uso de recursos tecnológicos pelos educadores, particularmente na criação, utilização e compartilhamento dos registros de experiências educativas.

Como indicado nas DCNEI, as instituições de EI devem criar estratégias de acompanhamento do desenvolvimento dos educandos, de forma a garantir:

- 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 de 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 conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; (Brasil, 2010, p. 29).

Conforme estabelecido nas Diretrizes, facilitar os processos de transição que todos os estudantes enfrentam deve ser uma prioridade para as equipes gestoras. Isso implica na criação de métodos de acompanhamento do trabalho docente para evitar qualquer forma de segregação e prevenir a definição de critérios para promoção, retenção ou classificação dos alunos, assegurando a implementação dos pontos destacados anteriormente.

A importância de relatórios na Educação Infantil, que detalham o percurso escolar do aluno a cada ano, é enfatizada em diversos documentos como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), a BNCC e as DCNEI, além de outros textos e autores que discutem a relevância do registro das experiências escolares dos alunos e da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Os RCNEI, criados em 1998 em alinhamento com a LDB e as DCNEI, servem como guias para o desenvolvimento de propostas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil. Eles fornecem uma variedade de orientações pedagógicas que

permitem aos educadores adaptar suas práticas às necessidades e capacidades das crianças de 0 a 6 anos.

Focados no desenvolvimento integral das crianças, os referenciais sublinham a centralidade do brincar, incentivam a interação e socialização, promovem a observação e o registro sistemático das experiências infantis e valorizam a diversidade cultural. Assim, contribuem para uma abordagem educacional mais eficaz e atenta às particularidades presentes nessa etapa da vida.

Ao analisarmos o desenvolvimento da nossa sociedade, que constantemente inventa novas maneiras de interagir com o ambiente e de responder a uma ampla gama de necessidades humanas, notamos que, no nosso dia a dia, estamos em contato com diversos tipos de tecnologias.

As tecnologias, conforme avançam em seu desenvolvimento, permitem cada vez mais, registrar e compartilhar momentos com diversas pessoas. “Ela se incorpora ao nosso universo de conhecimento e habilidades e fazemos uso dela na medida de nossas possibilidades e necessidades” (Kenski, 2012, p. 44).

Deste modo, ao pensarmos nas possibilidades e necessidades do uso das tecnologias no contexto escolar e considerando, portanto, o que a literatura tem apresentado como contribuições possíveis para a construção dos relatórios e o uso de tecnologias para sua produção, formulamos um primeiro objetivo, posteriormente reformulado: identificar **se** e **como** as tecnologias podem favorecer o registro de atividades escolares e auxiliar os professores a conhecerem e trabalharem com as singularidades de cada aluno, de acordo com seu desenvolvimento e necessidades.

No decorrer da pesquisa, uma lacuna significativa emergiu, demandando nossa atenção e instigando reflexões sobre o cerne de nosso propósito. Tornou-se evidente que abordar o uso das tecnologias e suas potencialidades seria incompleto sem uma análise minuciosa dessa lacuna, diretamente vinculada às concepções das professoras participantes da pesquisa sobre relatórios. Nesse contexto, redefinimos nosso objetivo geral para se concentrar em “analisar concepções de professoras de Educação Infantil e de primeiro ano do Ensino Fundamental sobre registros das experiências escolares das crianças ao término da pré-escola. Essa redefinição revelou-se crucial, permitindo-nos abordar a questão em sua totalidade antes de explorar as possibilidades oferecidas pelas tecnologias.

Portanto, em nosso primeiro capítulo abordaremos o conceito de relatórios como documento pedagógico, que visa registrar as experiências escolares das

crianças e a maneira como elas se desenvolvem. Trazendo a importância dos registros escolares para a criação de um portfólio rico, que narra a trajetória de cada criança, apresentamos de que maneira os registros podem se tornar potencializadores das aprendizagens no decorrer da etapa da EI e principalmente na transição para o EF.

Fundamento na Teoria Histórico-Cultural e nas pesquisas de autores como Arakaki (2019), Fernandes (2017), Alencar (2017), Bresciane (2015), Lamas (2014), Freitas (2012) e Colassanto (2007), o Capítulo 1 apresenta de que forma a participação das famílias e as vozes das crianças devem estar representados nos registros escolares. Explora os desafios enfrentados na formação de professores, tanto no contexto da produção quanto na utilização de tecnologias para registrar as experiências escolares. Além disso, examina a forma como a trajetória de cada criança pode ser narrada e preservada de maneira eficaz, servindo como instrumento que traz informações específicas e detalhes que delineiam as características individuais de cada criança, contribuindo para a continuidade de suas aprendizagens e desenvolvimento.

O Capítulo 2, fundamentado em autores como Moran *et al.* (2013), Kenski (2012) e nas pesquisas de Torres (2020), Assunção (2018), Pietrobon (2018), Nhanisse (2014), Pereira (2010) e Costa (2008), explora a evolução das tecnologias e as transformações no campo educacional, destacando seu papel como recurso no trabalho docente e seu auxílio na construção e compartilhamento de registros escolares com os próximos docentes que terão contato com aqueles alunos. Analisa os desafios enfrentados na formação de professores para a incorporação efetiva das tecnologias, considerando implicações pedagógicas e metodológicas. Examina, ainda, as diferentes formas de utilização de recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas relacionadas aos registros escolares, enfocando as tecnologias como ferramentas de comunicação.

No Capítulo 3, detalhamos o método utilizado nesta pesquisa, contextualizando-a no ambiente no qual se insere e identificando as participantes que desempenharam papel crucial na construção do material empírico. Apresentamos também os instrumentos utilizados em cada etapa da pesquisa de campo, os quais possibilitaram a obtenção das informações essenciais para atingir nosso objetivo. A transcrição do material empírico e seu armazenamento, estão expostos neste capítulo.

Os resultados da pesquisa e o tratamento do material empírico, estão descritos no capítulo 4. Nesta seção, apresentamos de maneira detalhada os resultados provenientes da pesquisa de campo e a perspectiva de cada participante em relação ao conceito de relatórios, destacando a sua importância no contexto educacional.

Exploramos, também, como as professoras da EI produzem seus relatórios e se as professoras do EI os acessam e fazem uso para auxiliar na construção de suas propostas. Além disso, examinamos as influências exercidas pelas formações inicial e continuada das professoras sobre a produção de relatórios, bem como as informações consideradas relevantes para registro pelas professoras. Essas informações se constituem como o ponto primordial, que em conjunto com cada estudo bibliográfico que fez parte desta pesquisa, fornece *insights* valiosos para a conclusão e interpretação do estudo como um todo.

Ao longo deste estudo, é importante esclarecer a terminologia utilizada para referir-nos aos profissionais da educação. Quando mencionamos o termo “professores”, estamos nos referindo ao grupo de profissionais da área da educação, englobando tanto homens quanto mulheres que desempenham a função docente. Por outro lado, ao utilizarmos o termo “professoras”, estamos especificamente nos referindo às mulheres que participaram ativamente desta pesquisa. Essa distinção visa proporcionar clareza e compreensão em relação aos grupos específicos mencionados.

O texto é finalizado com algumas considerações, indicando possíveis caminhos para a continuidade deste estudo.

CAPÍTULO 1 - Traçando Histórias: Explorando os Registros das Experiências Escolares na Educação Infantil

O ato de avaliar está presente no dia a dia dos seres humanos. Podemos observar, em nossas próprias práticas, processos de avaliação inferidos em diversos contextos da vida, seja avaliar um alimento, um filme, uma roupa, um produto, um serviço ou um diálogo. Com base em nossas experiências e em nosso conhecimento de mundo, é possível fazermos nossas escolhas sobre aquilo que nos trará maior benefício e satisfação, bem como sobre o que nos trará maiores possibilidades de desenvolvimento. Segundo Charles Hadji (2001), a avaliação

Não é nem medir um objeto, nem observar uma situação, nem pronunciar incisivamente julgamentos de valor. É pronunciar-se, isto é, tomar partido sobre a maneira como expectativas são realizadas; ou seja, sobre a medida na qual uma situação real corresponde a uma situação desejada. Isso implica que saiba o que se deve desejar (para pronunciar um julgamento sobre o valor, desse ponto de vista, daquilo que existe) (Hadji, 2001 *apud* Arakaki, 2015, p. 38).

Micarello (2010) reafirma a avaliação como uma ação habitual, porém ressalta que no ambiente educacional não se avalia intuitivamente como avaliamos nossas ações e os acontecimentos do cotidiano. Nas instituições de ensino, a avaliação deve ser intencional, planejada, com o estabelecimento de critérios claros e objetivos, dispondo de um olhar sensível, cuidadoso e atencioso para quem é avaliado.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estruturou o sistema educacional tal como o conhecemos atualmente, houve uma série de avanços significativos nos direitos dos cidadãos brasileiros, incluindo os relacionados à educação. Embora tenhamos testemunhado muitos progressos, pesquisas recorrentes no campo educacional têm proporcionado reflexões aprofundadas sobre os processos educativos, revelando novas possibilidades e pistas que potencializam o ensino e a aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento integral de cada criança.

A definição da educação como um direito público subjetivo assegura a crianças, jovens e adultos o acesso gratuito ao conhecimento, e, baseando-se no princípio da igualdade, promove a inclusão de estudantes com deficiência, preferencialmente no sistema regular de ensino (Brasil, 1988, art. 208).

Ao focar na Educação Infantil, após sua consagração como um “dever do Estado e um direito da criança” (Brasil, 1988, artigo 208, inciso IV), novas confirmações acerca das transformações no setor educacional foram introduzidas em um documento subsequente, a LDB.

A LDB, promulgada em dezembro de 1996, define as orientações para o sistema educacional, delineando princípios, objetivos, direitos e obrigações da educação, além de sua organização, níveis e modalidades de ensino. O documento também estabelece critérios específicos para a avaliação na Educação Infantil, destacando que esta deve ser realizada por meio do acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem fins de promoção para o acesso ao Ensino Fundamental, e deve incluir a "expedição de documentação que comprove os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança" (Brasil, 1996, artigo 31, incisos I e V).

Como estabelecido na LDB, a avaliação na Educação Infantil é crucial para orientar o trabalho pedagógico, visando ao desenvolvimento integral do aluno, e não deve ser usada para fins de classificação ou exclusão.

Dois anos após a promulgação da LDB, os RCNEI foram elaborados com o objetivo de explorar a importância da documentação do percurso escolar do estudante, destacando que este recurso serve também como uma ferramenta reflexiva. Ela possibilita ao educador revisitar suas práticas cotidianas, além de planejar e avaliar ações para contribuir de forma eficaz para a educação do aluno.

A observação e o registro constituem ferramentas primordiais empregadas pelos professores para fundamentar sua abordagem pedagógica. Por meio deles, é possível documentar, de forma contextualizada, a interação do aluno com o conteúdo didático e suas relações sociais, oferecendo aos educadores futuros uma perspectiva abrangente da criança e de suas características singulares (Brasil, 1998, vol.1).

Além dos documentos já mencionados, as DCNEI representam outro recurso significativo dentro do conjunto de publicações de órgãos oficiais destinados a direcionar e estabelecer parâmetros para o trabalho pedagógico. Seguindo a publicação das DCNEI, a Secretaria de Educação Básica, através da Coordenação Geral de Educação Infantil, desenvolveu onze documentos complementares que detalham os assuntos abordados pelas diretrizes e oferecem orientações adicionais para sua aplicação nos ambientes educativos.

Dos onze documentos elencados, três deles: “Avaliação e Transições na Educação Infantil” (Micarello, 2010); “Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil” (Kishimoto, 2010) e “O Currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?” (Oliveira, 2010) abordam a importância do registro do desenvolvimento dos alunos, focando na escrita de relatórios como ferramenta avaliativa, mas sem o intuito de segregar, promover, selecionar ou como condição para a transição para a próxima etapa.

Na Educação Infantil, a avaliação do aprendizado é considerada uma ferramenta crucial para reflexão, oferecendo ao professor uma base fundamental para a criação de suas atividades pedagógicas (Kishimoto, 2010). O objetivo dessa prática é determinar as abordagens mais eficazes para facilitar o processo de aprendizagem e promover o desenvolvimento integral das crianças.

Ademais, é essencial que os professores adotem técnicas avaliativas apropriadas para cada fase educacional, agindo de forma justa e precisa em relação à singularidade de cada criança e às suas variadas maneiras de aprender. Na Educação Infantil, a avaliação deve englobar a observação, o registro e a análise de aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais das crianças.

Nas DCNEI, encontramos diretrizes sobre a avaliação, destacando que esta deve ser contínua e abranger o inteiro contexto de aprendizado: as atividades propostas e como foram executadas, tanto a mediação individual quanto a coletiva das crianças, a interação entre professor e aluno, a composição dos grupos, a organização dos espaços e do tempo, bem como os materiais disponibilizados para a realização das atividades. Portanto, segundo Oliveira

A avaliação deve se basear na observação sistemática dos comportamentos de cada criança, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano, com utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), feitos ao longo do período em muitos e em diversificados momentos (Oliveira, 2010, p. 15).

A avaliação desempenha, portanto, um papel crucial: o de fornecer *insights* que permitam aos professores compreender melhor as crianças com as quais trabalham, identificando aspectos individuais e coletivos que fundamentem o desenvolvimento de práticas pedagógicas futuras. Conforme Oliveira (2010), os registros sobre o progresso de cada criança devem acompanhá-la ao longo de toda sua jornada na Educação Infantil e ser transferidos para o Ensino Fundamental,

assegurando a continuidade do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, e destacando as potencialidades de avanço individual.

Nesse contexto, a avaliação exige métodos de documentação que possam ser compartilhados, revisitados e refletidos. Esses registros, quando planejados e elaborados cuidadosamente, devem ser organizados de maneira que facilitem sua aplicação, servindo como indicativos para o alcance de metas mais específicas e atendendo às demandas de cada aluno e do grupo como um todo. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), as variadas maneiras de documentar o percurso de aprendizado das crianças introduzem o conceito de documentação pedagógica.

O conceito de "documentação pedagógica" foi introduzido no Brasil na década de 1990, acompanhando publicações sobre as práticas educativas de Reggio Emilia, na Itália, conhecidas por seu caráter inovador. Essa abordagem é fundamentada no trabalho de Loris Malaguzzi, que via a documentação pedagógica como uma ferramenta de pesquisa essencial para os educadores. Ela facilita a compreensão dos processos de aprendizagem das crianças e promove uma maior conexão entre o pensamento adulto e a lógica infantil, enfatizando a visão da criança como um ser capaz (Fernandes, 2017).

Conforme Marques e Almeida (2011, *apud* Fernandes, 2017), Malaguzzi defendia que a documentação pedagógica deveria ser vista como uma ferramenta de pesquisa para os educadores, permitindo-lhes um melhor entendimento sobre os caminhos de aprendizagem das crianças e aproximando-os da lógica infantil, destacando a competência inerente à criança.

De acordo com Azevedo (2009, *apud* Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013), a documentação pedagógica deve estar no cerne do processo educativo, desenvolvida com a participação ativa de crianças, professores e pais. Esse processo de documentação permite a descrição, interpretação, narração e atribuição de significados às experiências vividas, facilitando sua reinterpretação ao longo do tempo.

Além de reforçar a conexão entre a família e a escola, a documentação pedagógica fornece aos pais informações valiosas sobre a condução do processo de ensino-aprendizagem na escola. Uma das vantagens dos registros é permitir que as memórias das crianças sejam acessadas por meio de informações que refletem o contexto de seu aprendizado. Esses registros, conforme descrito por Kishimoto

(2010), são vestígios históricos deixados pelas crianças, úteis para o planejamento de atividades que envolvam a participação das famílias e das próprias crianças.

Na abordagem de Reggio Emilia, os registros incluídos na documentação pedagógica ilustram os caminhos percorridos pelas crianças, oferecendo uma visão detalhada de suas experiências educativas. Segundo Mariano Dolci (2017, *apud* Arakaki, 2018), existem três níveis de documentação pedagógica, cada um com um propósito específico.

O primeiro nível remete a uma sequência temporal, numa ordem cronológica dos acontecimentos ao longo de um período específico. Envolve uma síntese ou lista dos momentos vivenciados pela criança durante sua permanência na escola, esse tipo de documentação “[...] é adequado para documentar um item, mas não para documentar um processo [...]” (Dolci, 2017, *apud* Arakaki, 2018, p. 44).

Um exemplo desse primeiro modelo de documentação seria a elaboração de uma linha do tempo ilustrativa, que mostra as atividades realizadas por uma criança ao longo de um semestre na escola, destacando os projetos, atividades, eventos etc. Essa linha do tempo seria uma representação visual das experiências vivenciadas pela criança ao longo de um período específico, destacando os eventos principais e as atividades que contribuíram para o seu desenvolvimento.

No segundo nível de documentação refletem-se as teorias, hipóteses e pensamentos das crianças. Gravações de áudio ou vídeo durante interações em grupo ou em atividades seria uma boa opção.

Já no terceiro nível, além das reflexões e teorias das crianças, reconhecem-se também as teorias e princípios que fundamentam a abordagem pedagógica adotada pela escola, “[...] é tanto argumentação quanto narração e explicação de processos, situações e experiências... durante o processo e não no fim da experiência” (Dolci, 2017 *apud* Arakaki, 2018, p. 44).

De acordo com as DCNEI, destaca-se a variedade de abordagens na criação da documentação pedagógica, enfatizando o uso de diversos registros como relatórios e portfólios como alternativas para comunicar e avaliar as crianças.

O relatório deve apresentar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças no intuito de comunicar aos colegas professores e aos pais ou responsáveis “os progressos e as dificuldades individuais, fornecendo sugestões de como melhorar os resultados parciais/finais do processo de aprendizado da criança” (Corazza, 1995 *apud* Alencar, 2017, p. 29). Este instrumento pode ser nomeado como relatório

pedagógico, parecer descritivo, entre outras denominações, utilizadas a depender do contexto institucional em que se insere (Alencar, 2017).

Por ser um documento que sintetiza os registros resultantes das observações dos professores durante as experiências das crianças na EI, deve capturar as singularidades de cada uma, assemelhando-se a uma fotografia expressa por palavras. É como se fosse um texto narrativo, incorporando elementos como narrador, enredo, personagens, espaço e tempo (Fernandes, 2017).

Os registros, incluindo gravuras, desenhos e fotografias das atividades realizadas pelos alunos, representam outras formas de documentação que podem compor o “portfólio”. Segundo Villas Boas (2007 *apud* Lamas, 2014), o portfólio é uma ferramenta na qual tanto o professor quanto o aluno avaliam as atividades realizadas ao longo de um extenso período, considerando toda a trajetória percorrida. Trata-se de uma compilação organizada e sistemática de evidências que pode ser utilizada por professores e crianças para avaliar as conquistas, o progresso e identificar os próximos passos do desenvolvimento (Parente, 2004, *apud* Lamas, 2014).

Conforme Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008), os portfólios são instrumentos de memória que registram a história da aprendizagem das crianças, compostos por narrativas contadas por elas, presentes em diversos registros que representam suas experiências.

Essa diversidade de registros pode incluir produções das crianças, tais como pinturas, desenhos, colagens e exemplos de escrita, fotografias que documentam suas ações e interações, bem como seu envolvimento em atividades diárias importantes (como participação em sala de aula e atividades ao ar livre, engajamento em projetos específicos), além de anotações realizadas por adultos significativos (como professores, pais ou responsáveis) que contribuem para o processo.

De acordo com Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008), quando as crianças têm a oportunidade de participar e perceber que sua história está sendo registrada na documentação pedagógica, elas se reconhecem, sentem-se co-responsáveis, co-construtoras e podem compreender melhor seus caminhos de aprendizagem, já que escolhem e tomam decisões.

Desta forma, o professor precisa planejar quais situações deseja registrar e de que forma os registros elaborados fazem conexão entre si. Antes de iniciar a discussão sobre este assunto, precisamos destacar que na EI

as instituições não podem utilizar relatórios, pareceres, avaliações realizadas por professores ou outros profissionais para definir se uma criança deve ou não ser aceita na instituição ou em determinado grupo, tampouco se deve ou não acompanhar seu grupo de referência em etapas posteriores do desenvolvimento do trabalho pedagógico. A avaliação deve objetivar um conhecimento mais aprofundado das crianças para que os adultos sejam capazes de mediar, de forma mais adequada, as relações entre elas e o ambiente no qual estão inseridas. Conseqüentemente, o ato de avaliar não pode levar a uma classificação das crianças em “aptas” ou “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”, tampouco pode servir de instrumento para que as crianças sejam retidas em alguma etapa da Educação Infantil ou para que tenham seu ingresso no ensino fundamental adiado (Micarello, 2010, p. 3).

O professor precisa olhar a criança enquanto sujeito em desenvolvimento; traçar caminhos para acompanhar esse processo permite que a mediação seja mais assertiva e impulsionadora. Para isso, Arakaki (2018), sugere a implementação desse processo gradualmente, começando com três ou quatro crianças, ou alternadamente, com a turma toda. É fundamental estabelecer uma rotina para realizar os registros, definindo a periodicidade e os métodos a serem empregados.

Embora avaliar seja algo característico do ser humano, construir relatórios avaliativos sobre outrem não tem sido tarefa fácil nos meios educacionais. Há educadores que passaram e passam por processos formativos para aprender modos de realizar a construção de registros escolares e há educadores que tiveram pouca ou nenhuma instrução sobre o formato a ser seguido para documentar essas experiências.

Seguindo essa trajetória, realizamos pesquisa bibliográfica em busca de estudos que pudessem enriquecer nossa compreensão sobre a abordagem científica da construção dos relatórios. Durante o período de março de 2023, buscamos por títulos que explorassem a relevância da elaboração e acesso aos relatórios escolares no contexto do trabalho docente. A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi uma valiosa fonte que nos permitiu encontrar títulos que contribuíram significativamente para a escrita desta dissertação.

A base de dados BDTD foi escolhida por contemplar uma enorme quantidade de títulos, de todas as instituições de ensino e pesquisa do Brasil. Embora haja

outros bancos de dados que congreguem teses e dissertações, bem como artigos científicos, optamos por dar início à pesquisa utilizando esta base de dados. Nenhum recorte temporal foi utilizado para seleção dos títulos; esta foi feita com base nos critérios que serão apresentados a seguir.

Para a busca, utilizamos dois conjuntos de descritores, no intuito de que o resultado pudesse trazer maiores quantidades de trabalhos a serem analisados: o primeiro foi “relatórios *AND* Educação Infantil” e o segundo foi “relatórios *AND* Educação Infantil *AND* formação”. Com o primeiro conjunto de descritores “relatórios *AND* Educação Infantil” foram localizados 201 trabalhos; já com o segundo conjunto de descritores “relatórios *AND* Educação Infantil *AND* formação” foram localizados mais 105 trabalhos. Ao todo, 306 trabalhos localizados nos dois conjuntos de descritores foram incluídos em uma planilha para critérios de seleção e exclusão futuros.

Na planilha onde os trabalhos foram inseridos utilizamos, para análise, as seguintes informações retiradas de cada um: título, autor, ano de defesa, tipo (dissertação ou tese), *link*, resumo e palavras-chave.

O primeiro critério de exclusão foi o de duplicidade, com o qual 124 trabalhos foram excluídos, restando 182. Destes, com a leitura dos títulos, selecionamos os que levavam a palavra relatório. Apenas 7 trabalhos se encaixavam dentro do critério, os quais seguiram para a próxima etapa da análise bibliográfica.

Todos os trabalhos são dissertações de mestrado, defendidas entre os anos de 2007 e 2019. O Quadro 1 indica os títulos dos trabalhos analisados nesta etapa.

Quadro 1 - Trabalhos que fizeram parte da pesquisa bibliográfica (relatórios *AND* Educação Infantil e relatórios *AND* Educação Infantil *AND* formação)

TÍTULO	AUTOR	ANO	TIPO	IES
A linguagem dos relatórios: uma proposta de avaliação para a Educação Infantil	Colasanto, Cristina Aparecida	2007	Dissertação	PUC-SP
Representações e metáforas no discurso do professor: uma análise do gênero relatório	Freitas, Lucelane Cordeiro Nojosa de	2012	Dissertação	UFC
Avaliação na Educação Infantil: análise do uso do relatório descritivo individual na rede municipal de Juiz de Fora	Lamas, Flávio Lúcio	2014	Dissertação	UFJF
Avaliação na Educação Infantil: o que nos revelam os relatórios de um município paulista	Bresciane, Ana Lúcia Antunes	2015	Dissertação	PUC-SP

Relatórios avaliativos nas séries iniciais e a abordagem sociorretórica: gênero como ação social	Alencar, Leila Cristina Gomes	2017	Dissertação	UNICAP
Relatório descritivo na Educação Infantil: impasses e proposições em uma escola municipal de Educação Infantil de São Paulo	Fernandes, Marisa Pinheiro de Oliveira	2017	Dissertação	PUC-SP
Relatórios descritivos das crianças na transição CEI/EMEI/EMEF no município de São Paulo	Arakaki, Letícia Augusta	2019	Dissertação	PUC-SP

Fonte: Autoria própria (2024)

As pesquisas do quadro 1 foram analisadas no intuito de identificar como pesquisadores têm investigado o modo como os relatórios são produzidos pelos docentes e de que forma podem contribuir para a continuidade do processo educativo, durante todo o percurso escolar do educando e na transição da EI para o EF.

As contribuições dos autores serão abordadas nos subtítulos a seguir, proporcionando um aprofundamento das análises das pesquisas do quadro 1. Esses estudos visam não somente investigar a produção dos relatórios pelos docentes, mas também compreender de que maneira essa prática pode influenciar de forma significativa a continuidade do processo educativo ao longo de toda a jornada escolar do aluno, incluindo a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

1.1 Registros das Experiências Escolares na Educação Infantil: participação das famílias e as vozes das crianças

Como explicitado na introdução deste capítulo, a construção de registros na Educação Infantil deve acompanhar todo o processo da trajetória escolar do aluno. Sua elaboração deve estar vinculada a uma proposta que permita encontrar as particularidades de cada criança, bem como refletir sobre as ações que serão tomadas para a continuidade do processo educativo e que sirva de instrumento de reflexão tanto das práticas docentes como para resgate das memórias que evidenciam a trajetória do desenvolvimento das crianças.

Assim, consideramos que os registros, para serem excelentes ferramentas de desenvolvimento precisam, além de comunicar, ser também um instrumento construído coletivamente com a participação das famílias.

Isso acontece porque o envolvimento das famílias na criação dos registros promove uma conexão mais profunda com a escola e com o processo de aprendizado de seus filhos. A contribuição das famílias ao processo de documentação enriquece a compreensão do desenvolvimento infantil em diversos ambientes, considerando que elas desempenham um papel crucial no acompanhamento do crescimento da criança fora do contexto escolar. Assim, a elaboração colaborativa dos registros facilita uma troca ampliada de informações e estabelece uma parceria mais sólida entre a escola e a família, o que pode ter um impacto positivo significativo na trajetória educacional da criança.

Nas pesquisas realizadas, encontramos diversas referências, inclusive de autores previamente utilizados nos estudos, que ressaltam a relevância da participação ativa das famílias no processo de construção dos portfólios educacionais. Segundo Ramires (2008, *apud* Lamas, 2014), o portfólio é reconhecido como um registro abrangente da aprendizagem dos alunos, que contempla diversas dimensões e aspectos. Para Walley (2001) e Hohmann e Weikart (1997), as crianças desenvolvem a valorização de suas próprias vivências familiares e das experiências alheias quando os educadores estabelecem vínculos sólidos com os pais, integrando materiais e atividades do ambiente familiar ao contexto pré-escolar (*apud* Azevedo; Oliveira-Formosinho, 2008).

Entre as vozes das crianças, evidenciadas na pesquisa de Azevedo Oliveira-Formosinho (2008), é notável como elas percebem o papel dos pais na elaboração de seus portfólios. Isso fica nítido quando as crianças são questionadas sobre como os seus pais visualizam seus portfólios e o que eles dizem sobre.

Suas respostas ilustram: “eu faço desenhos e minha mãe escreve”; “conto aos meus colegas o que minha mãe escreveu”; “é feito por mim e pela minha mãe e tem fotografias de quando eu era bebê”; “tem coisas escritas pelo meu pai sobre o que eu gostava quando era pequeno”; “minha mãe escreve no diário do fim de semana, às vezes histórias que eu conto”; “eu gosto quando os meus pais escrevem coisas para o meu portfólio”; “escreveram quando minha irmã nasceu e colocaram a foto dela comigo no hospital e com as minhas primas”.

Essas falas evidenciam claramente como as crianças percebem, interpretam e valorizam a participação das famílias na elaboração de seus portfólios. Além disso, indicam as formas como as famílias estiveram envolvidas nesse processo e como

esses portfólios podem ser utilizados, considerando os diferentes registros que são incluídos nele.

Deste modo, os professores, pais e crianças devem juntos trabalhar nesse processo de forma ativa e efetiva, ampliando o repertório de registros e possibilitando agregar informações valiosas para a criança que lhes permitam tomar consciência dos seus processos de aprendizagem.

Ainda, segundo Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008), as famílias devem auxiliar na construção dos portfólios numa participação que integra a pedagogia do cotidiano, isto é, que foge da participação centrada apenas em comemorações ou festividades da escola. Uma das estratégias propostas pelas autoras é o diário do final de semana, elaborado juntamente com as crianças. Nele, os pais ajudam a contar histórias, participam de atividades como desenho e colagem, além de relatarem o que consideram importante para auxiliar a contar a história de aprendizagem de seus filhos.

Para isso, é importante que a comunicação não venha apenas da escola para a família, mas que nesse processo os pais compreendam a importância de compartilharem com a professora, por meio de registros, as experiências tidas com as crianças. Para que, de fato, as famílias se sintam parte da construção deste memorial, é necessário um trabalho frequente e motivador por parte do educador, que pode ser realizado em encontros de reunião de pais.

Uma das propostas de construção de relatórios na EI, em um município paulista (Bresciane, 2015), envolvendo a participação das famílias, foi deixar um espaço em branco no relatório entregue aos familiares, para que possam tecer comentários acerca do desenvolvimento de seus filhos, demonstrando suas satisfações e apontamentos de possíveis estratégias para melhoria do desempenho das crianças, pontuando suas dificuldades e/ou facilidades em situações que vivencia fora do contexto escolar.

A dedicação e a colaboração dos pais na elaboração dos relatórios são percebidas de maneira extremamente positiva pelos educadores. O envolvimento ativo e a presença nas reuniões de pais e responsáveis evidenciam o desejo de contribuir para uma educação de maior qualidade, ao levar em consideração os desafios encontrados em sala de aula e ao ajudar a garantir que o processo de aprendizado ocorra de forma contínua, tanto dentro quanto fora das instituições

educacionais. O depoimento a seguir ilustra com mais detalhes essa gratificação por parte do professor.

Empenho dos pais no 1º semestre: a presença dos pais nas duas reuniões que tivemos, bem como nas atividades do nosso projeto que envolvia a família, revelou compromisso, interesse pela educação de seus filhos e prazer em participar. Na última, construíram jogos escolhidos pelas crianças e se envolveram na atividade. As crianças relataram, posteriormente, que gostaram muito de ver os pais levando os jogos para casa e brincando com eles. Também pude perceber a parceria quando solicitei auxílio em relação ao comportamento de alguns alunos. Parabéns! Espero poder continuar contando com vocês no 2º semestre, pois, se trabalharmos juntos, certamente obteremos excelentes resultados (Bresciane, 2015, p. 80).

Este relato nos impulsiona a refletir sobre a importância do comprometimento de todas as partes envolvidas na criação de experiências e memórias valiosas para as crianças acumularem. Afinal, são as vivências que formam a personalidade e o caráter de cada pessoa, sendo a infância um período crítico para o desenvolvimento desses atributos. Por isso, é vital que todos se empenhem na construção de momentos ricos e memoráveis para as crianças, promovendo um ambiente onde elas se sintam seguras e encorajadas a explorar e descobrir o mundo ao seu redor.

Incorporar as perspectivas das famílias e coletar dados que capturem as expressões das crianças permitem ao educador efetuar uma análise integrada com outras formas de evidência. Isso também oferece às crianças a chance de revisitar suas ideias e recuperar suas memórias, conscientizando-se sobre suas aprendizagens. Segundo Hebert (2001, *apud* Azevedo; Oliveira-Formosinho, 2008), as crianças manifestam interesse em ouvir suas próprias vozes, pois estas refletem não apenas sua compreensão da realidade, mas também a importância que atribuem às suas experiências e as interpretações que fazem de seus esforços. Elas apreciam esse processo como uma forma de reconhecer seus progressos, ou seja, para autoavaliar seu desenvolvimento.

Nas pesquisas de Colassanto (2007, 2014), são apresentadas a importância da elaboração de estratégias nas quais as crianças participem da produção de seus relatórios, servindo assim como um exercício de autoconhecimento e uma avaliação do que aprenderam e quais os desafios que ainda se faz presentes no desenvolvimento de cada uma.

A Pedagogia-em-Participação é fundamentalmente a criação de um ambiente educacional que permita o desenvolvimento de atividades e projetos, valorizando a

experiência, o conhecimento e a cultura das crianças e das famílias. Essa abordagem cria um diálogo entre o conhecimento e a cultura dos profissionais e das crianças, permitindo que elas vivam, aprendam e criem de forma significativa.

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a Pedagogia em Participação enfatiza a importância da escuta ativa e da participação efetiva das crianças no ambiente educativo. Esta abordagem, embasada na obra "Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da associação criança", propõe que as crianças sejam vistas como protagonistas do seu processo de aprendizagem, valorizando suas vozes, opiniões e experiências no contexto escolar.

A Pedagogia-em-Participação é fundamental na elaboração do portfólio escolar, que consiste em uma coleção de registros que mapeiam o desenvolvimento individual de cada criança. Este instrumento permite monitorar não somente o desempenho acadêmico, mas também o avanço social, emocional e cognitivo do estudante, destacando suas particularidades e fomentando uma abordagem pedagógica mais reflexiva e adaptada ao contexto.

Os registros que narram o processo de aprendizado das crianças possibilitam que, ao revisá-los no futuro, elas percebam seu crescimento e reflitam sobre sua trajetória educacional, reconhecendo sua evolução na aprendizagem.

Conforme Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008), a observação, o uso de fotografias e vídeos, as produções artísticas e as verbalizações das crianças são estratégias valiosas para captar a voz dos pequenos aprendizes. Essas abordagens capacitam os educadores a entender as crianças a partir de suas próprias perspectivas, interesses e necessidades, considerando-as participantes ativas de seu processo educacional.

Ao longo de seu processo de desenvolvimento, as crianças apresentam formas peculiares de se relacionar com o ambiente e com os outros e, portanto, necessidades e interesses também diferenciados. As intervenções pedagógicas, para alcançarem seus objetivos, precisam promover situações de aprendizagem compatíveis com esses interesses e necessidades (Micarello, 2010, p. 4).

Ao decidir o que e como documentar, é crucial, inicialmente, organizar o espaço educativo, estabelecer objetivos claros e ponderar sobre as motivações que podem ser despertadas nas crianças. Além disso, é imprescindível observá-las e ouvi-las com atenção para entender suas necessidades e interagir de maneira

adequada. O processo educativo é concebido como um momento de compartilhamento entre a criança e o adulto (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013). Assim, os ambientes e períodos dedicados à educação devem fomentar a interatividade e a continuidade do aprendizado, sendo estruturados de modo a proporcionar experiências de aprendizagem significativas, alinhadas aos propósitos da Pedagogia-em-Participação.

1.2 Desafios e Formação de Professores na e para a Produção de Registros que Narram as Experiências Escolares

Nas análises realizadas a partir de diversas pesquisas, buscamos entender quais cuidados devem ser observados na elaboração e utilização dos registros escolares, assim como os desafios encontrados nesse processo. Entre os obstáculos identificados nos estudos, destacam-se: a escassa ou inexistente participação das famílias na criação dos registros; a ausência de requisitos para a entrega de relatórios descritivos de alunos recém-matriculados; a limitada orientação para a redação desses documentos; e, por último, nos padrões propostos para a uniformização dos relatórios, as informações fornecidas frequentemente não contemplam integralmente o contexto educacional e a essencial relação professor-aluno durante a jornada escolar.

Adicionalmente, problemas relacionados à estrutura organizacional da instituição de ensino também desempenham um papel significativo nos desafios para a elaboração de relatórios. Professores de turmas com um número elevado de estudantes precisam de mais tempo para desenvolver registros individuais, considerando a relevância de documentar e relatar as particularidades de cada criança.

Um fator adicional a ser considerado é o compartilhamento das salas de aula, visto que em certas instituições educacionais o atendimento é realizado em dois turnos distintos, com um professor ou professora conduzindo as atividades em um turno e outro profissional ou um auxiliar no turno seguinte, especialmente na Educação Infantil. Esse aspecto demanda atenção especial devido à grande dificuldade que os educadores enfrentam para encontrar tempo hábil para a troca de informações sobre o comportamento e a interação dos alunos durante as atividades propostas no turno contrário.

Diante da elaboração de práticas que consideram a singularidade de cada criança e que deem a elas a oportunidade de evoluir conforme suas necessidades, destacam-se dificuldades relacionadas à dialogicidade. Em sua pesquisa, Fernandes (2017) traz a narrativa de algumas professoras sobre como a falta de comunicação dificulta a construção dos relatórios: *“Muitas vezes você busca essa conversa e você não tem”*; *“A criança chega na escola de um jeito, depois de passadas quatro horas, o cansaço... tudo é diferente”*; *“[...] o nível da minha cobrança é um e da outra professora é outro nível, e estamos trabalhando com o mesmo grupo”* (p. 97)

É possível ver a insatisfação das professoras ao relatarem as dificuldades enfrentadas na construção dos relatórios. A falta de entrosamento entre os pares, ideias divergentes, ausência de vontade para cooperação, inabilidade, entre diversos outros fatores precisam ser trabalhados e ajustados para o bom andamento dos processos educativos. Afinal, se não houver parceria entre os envolvidos não há como criar situações harmoniosas e construir consensos visando encontrar alternativas para os problemas que se apresentam.

Dessa forma, é importante que haja uma comunicação efetiva entre as professoras (com outras professoras ou com auxiliares) para que possam compartilhar informações relevantes sobre o comportamento, aprendizagens e dificuldades dos alunos e, assim, traçar estratégias pedagógicas mais eficientes.

Além disso, é essencial que a escola ofereça um ambiente propício para essa troca, propondo formações específicas para os professores, com o objetivo de orientá-los na elaboração de relatórios, além de favorecer uma comunicação efetiva entre os professores, coordenadores e diretores, no intuito de alinhar as expectativas e garantir que os relatórios estejam de acordo com as diretrizes da escola. Dessa forma, será possível oferecer uma avaliação mais completa e precisa do desempenho dos alunos, contribuindo para um ensino de qualidade e eficiente.

A insatisfação das professoras ao discutirem as dificuldades na elaboração dos relatórios é evidente. A falta de sintonia entre os colegas, opiniões divergentes, desinteresse pela cooperação, falta de habilidade, entre outros fatores, exigem atenção e ajustes para o progresso dos processos educativos. A colaboração entre os participantes é fundamental para estabelecer um ambiente harmonioso e alcançar consensos que permitam identificar soluções para os desafios encontrados.

Portanto, é crucial que exista uma comunicação eficaz entre as professoras (e auxiliares) para compartilhar *insights* sobre o comportamento, aprendizado e

desafios enfrentados pelos alunos, possibilitando o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais assertivas.

Adicionalmente, é vital que a instituição de ensino crie condições favoráveis para essa interação, promovendo formações destinadas aos educadores sobre como preparar relatórios adequadamente, além de estimular uma comunicação fluida entre professores, coordenadores e diretores, visando alinhar expectativas e assegurar que os relatórios estejam em conformidade com as normas da escola. Assim, será viável fornecer uma avaliação mais abrangente e acurada do desempenho dos estudantes, elevando a qualidade e a eficácia do ensino.

A falta de integração entre os currículos da EI e do EF tem sido apontada como uma questão problemática. Segundo a pesquisa de Fernandes (2017), professores do Ensino Fundamental relatam que as informações contidas nos relatórios da EI frequentemente não se mostram úteis. Esse sentimento de que os relatórios da EI são inúteis no contexto do Ensino Fundamental desencoraja os educadores da EI a elaborarem tais registros, já que preveem que não serão consultados nos anos subsequentes.

Além dos aspectos já mencionados, autores como Fernandes (2017) e Freitas (2012) também destacam dificuldades relacionadas a questões técnicas e operacionais na avaliação. Conhecer as ferramentas e como operá-las é essencial, mas não suficiente para realizar avaliações na Educação Infantil que beneficiem tanto o desenvolvimento profissional do educador quanto o crescimento da criança; é crucial entender como coletar informações e o que avaliar, como e o que registrar, enfatizando que o processo avaliativo deve englobar tanto competências instrumentais quanto considerações pedagógicas e éticas.

Esses desafios se acentuam quando o professor baseia sua prática mais na intuição do que na reflexão e em uma sólida base teórica, gerando incertezas sobre o emprego de instrumentos avaliativos e a elaboração dos mesmos, além de como seu trabalho pedagógico será interpretado a partir do que foi documentado.

As informações presentes nos registros refletem como o trabalho pedagógico é executado por quem o desenvolve. Assim, o domínio e a aplicação de um conjunto diversificado de gêneros — elaborados pelos educadores no exercício de sua profissão — são fundamentais para assegurar o reconhecimento significativo do trabalho realizado.

Outros desafios se voltam para a insatisfação dos docentes com relação à falta de autonomia dada a eles na construção dos relatórios. Fernandes (2017) destaca um apontamento realizado por uma das participantes de sua pesquisa, relatando que: “*a gente não pode escrever, por exemplo, a verdade sobre a criança.*”. “*Não tem autonomia para a gente escrever da forma que possamos ver e entender a criança.*”. “*É como se a gente não pudesse pensar com a cabeça da gente*” (p. 105-106).

A restrição na elaboração de relatórios, frequentemente, visa proteger os direitos das crianças e assegurar um registro que não as depreciem ou subestime. Embora esse princípio seja frequentemente ressaltado no ambiente escolar, a tendência de expressar adjetivos, sejam eles positivos ou negativos, persiste na percepção dos educadores.

O emprego de adjetivos pejorativos que estigmatizam os alunos é uma fonte de preocupação. Termos como “*arredio, emburrado, inquieto, desinteressado e primitivo*” rotulam as crianças em fase de desenvolvimento, evidenciando uma falha significativa nos processos avaliativos.

Educadores que recebem relatórios com essa natureza de linguagem percebem que tais descrições deixam marcas negativas nas crianças, influenciando adversamente sua autoimagem e, sobretudo, suas interações e respostas em variados contextos. Isso ocorre porque algumas crianças passam a se ver incapazes de realizar tarefas específicas ou de participar de certas atividades.

Portanto, é imperativo que os relatórios evitem apresentar características que possam denegrir as crianças. A documentação pedagógica deve refletir de maneira positiva e respeitosa o processo de aprendizado das crianças, valorizando seus êxitos e desafios como componentes essenciais de seu desenvolvimento.

A preocupação não se limita apenas aos educadores diante dos aspectos negativos destacados nos relatórios; os pais também podem se sentir angustiados e desapontados ao receber tal *feedback* sobre seus filhos. Assim, a linguagem nos relatórios deve realçar as competências das crianças de forma precisa e construtiva, ainda que seja necessário mencionar dificuldades, cuidando do vocabulário empregado para evitar rótulos prejudiciais. Isso facilita o entendimento dos pais sobre a situação, permitindo-lhes oferecer o suporte necessário aos filhos na superação de obstáculos e no aprimoramento contínuo.

Na dinâmica relacional e afetiva entre os educadores, é crucial destacar a potencial ameaça à autoimagem que alguns docentes podem sentir ao compartilhar seus relatórios, os quais revelam suas práticas pedagógicas. Esse sentimento de desvalorização contraria a busca por reconhecimento tanto dos colegas quanto dos pais, assim como a aspiração ao apreço destes últimos pelo trabalho desenvolvido com as crianças.

O receio de expor o próprio trabalho, revelando as vulnerabilidades de suas práticas; a descrença e aversão decorrentes de estresse, angústia e medo; e a frustração por propostas idealizadas que falharam são preocupações que podem interferir na elaboração de um relatório mais detalhado.

Apesar das diversas diretrizes, normas e modelos para a criação de relatórios, persiste um desafio significativo para muitos educadores em registrar avaliações que contemplem todos os aspectos cruciais do desenvolvimento infantil e da execução do trabalho pedagógico.

Observa-se, por meio das pesquisas, que alguns docentes enfrentam dificuldades para detalhar nos relatórios os progressos de aprendizagem dos alunos, suas particularidades, expressões e autoanálise. Limitando-se a um formato padrão de relatório, a insuficiência de capacitação sobre o uso adequado das palavras, a maneira como as experiências são descritas e a abordagem superficial de certos conceitos nem sempre favorecem a continuidade pedagógica e a avaliação do desenvolvimento, progresso ou regressão do aluno.

Entre os obstáculos à elaboração de registros das experiências educacionais, especialmente os relatórios, salientam-se a falta de um modelo pedagógico definido e a ausência de formação específica para a produção desses documentos.

No âmbito formativo dos educadores, há sempre orientações sobre como o trabalho pedagógico deve ser conduzido nas escolas. Entretanto, estudos indicam que a elaboração de relatórios é um tema pouco explorado tanto na formação inicial quanto na continuada, apesar de esforços para demonstrar como a documentação pedagógica — incluindo relatórios, registros fotográficos e narrativas — pode ser vital para aprimorar a prática educacional. Destaca-se a importância de promover espaços de formação continuada que incentivem a reflexão sobre a criação de relatórios como componente essencial do processo educativo. A discussão sobre a produção desses documentos transcende a simples documentação, enfatizando o

papel de tais ferramentas no desenvolvimento profissional dos educadores e no suporte a uma prática pedagógica mais abrangente e inclusiva.

Apesar das pesquisas enfatizarem a grande importância das políticas públicas voltadas para a formação continuada dos professores de Educação Infantil, focando no aperfeiçoamento das práticas que permitam avaliar e acompanhar o desenvolvimento infantil, há uma lacuna evidente de iniciativas governamentais nesse aspecto. Hoffman (2009) observa que, muitas vezes, os professores acabam por desempenhar o papel de meros executores de atividades propostas por outros, sem espaço para contribuições próprias.

Ainda, para Hoffmann (2009), a capacitação de professores de Educação Infantil deve fornecer ao educador um ambiente que estimule a reflexão, o estudo e promova a autonomia e a iniciativa na criação de suas práticas, incluindo a avaliação e, conseqüentemente, a elaboração de relatórios. Assim, a formação continuada se apresenta como fundamental para a construção de propostas pedagógicas eficazes, ao incorporar, em suas diretrizes, o planejamento da complexa tarefa de avaliar.

Na Educação Infantil, a avaliação está diretamente articulada à proposta curricular, ao Projeto Político Pedagógico e à concepção de criança e de infância estabelecidas, influenciando significativamente a maneira como o professor e a escola desenvolvem o seu trabalho. Contudo, para oportunizar novas possibilidades de aprendizagem, não basta apenas um bom alinhamento das propostas curriculares e pedagógicas com a realização do trabalho docente, é preciso, também, contar com professores e uma equipe gestora comprometidos em desenvolver condições físicas, estruturais, com organização de espaço, tempo e materiais, adequados ao desenvolvimento dos educandos, para que se possa avaliar com maior precisão o progresso e de cada criança.

A formação continuada desempenha um papel crucial ao oferecer suporte aos professores na elaboração de propostas pedagógicas alinhadas com as necessidades dos alunos. Essa abordagem não apenas auxilia no aprendizado e desenvolvimento, mas também proporciona aos educadores a confiança e as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios do ambiente escolar de maneira efetiva.

Neste caso, tem grande importância o trabalho do coordenador pedagógico, na tentativa de possibilitar a reflexão dos docentes sobre o processo avaliativo, bem como organizar um plano de ação que acompanhe a elaboração dos relatórios e

garantir, junto da equipe diretiva da escola, condições para que o professor possa construir os registros com qualidade e em tempo hábil para devolutivas e qualificação dos instrumentos (Arakaki, 2018).

Alinhar, durante as formações, as necessidades reais de trabalho do educador com as condições que o ambiente escolar lhes fornece, possibilita encontrar recursos necessários para tecer sentidos e significados do processo avaliativo, construindo assim uma linguagem mais precisa e permitindo maior clareza sobre os propósitos, habilidades, conhecimentos e atitudes necessárias para o fazer docente.

Isso significa que, ao alinhar as necessidades do educador com as condições do ambiente escolar durante as formações, é possível encontrar recursos essenciais para a construção de um processo avaliativo coerente e significativo. Com isso, é possível desenvolver uma linguagem que permita maior clareza sobre os objetivos, habilidades, conhecimentos e atitudes necessárias para a prática docente. Dessa forma, o educador pode se sentir mais preparado e confiante para enfrentar os desafios da sala de aula e proporcionar uma educação de qualidade para seus alunos. Afinal, um processo avaliativo bem estruturado é fundamental para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

1.3 Preservando Experiências: registros como marcadores de histórias

A avaliação e acompanhamento do percurso vivido pela criança são essenciais para compreender o seu progresso e intervir adequadamente. Nesse sentido, é possível empregar diferentes instrumentos avaliativos, incluindo portfólios, vídeos, trabalhos produzidos pelas crianças, registros fotográficos e relatórios de aprendizagens, sendo relevante que estes também incluam a fala das crianças.

O artigo 10 das DCNEI apresenta orientações que norteiam a avaliação na EI: a observação crítica e inventiva das brincadeiras e interações; a utilização de diversos tipos de registros (imagens, vídeos, portfólios, relatórios etc.); a continuidade dos processos educativos na transição para os próximos anos/etapas; o conhecimento da família sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança e a não retenção das crianças na EI.

Segundo Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008), o portfólio pode ser entendido como um lugar e espaço de construção de memória, ou seja, um arquivo

de memória que permite o resgate de situações experienciadas pelas crianças ao longo da sua história.

Dentro dos portfólios, encontramos diversos tipos de registros que evidenciam a riqueza das experiências das crianças, isso inclui atividades realizadas, como pinturas, colagens, recortes, entre outras. As fotografias das crianças brincando individualmente e em grupo, revelam interações valiosas. Além disso, as anotações escritas podem expressar os pensamentos e interpretações das crianças em relação às atividades vivenciadas.

Kishimoto (2010), no documento “Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil”, propõe o uso de portfólios como uma forma diferenciada de registro e comunicação das atividades e aprendizagens realizadas na prática educacional.

Na construção do portfólio, o professor poderá inserir uma infinidade de registros que indicam o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o que gostam de fazer, suas brincadeiras preferidas, as músicas que mais gostam de ouvir e cantar, enfim “são marcas históricas deixadas pelas crianças, que podem ser aproveitadas para o planejamento de atividades dirigidas, com a participação das crianças e suas famílias” (Kishimoto, 2010, p. 16).

Para a elaboração eficaz de registros pedagógicos, é essencial que o educador promova práticas que permitam aos alunos expandir suas experiências, refletir sobre si mesmos e o mundo, e visualizar e planejar seu futuro. Os variados registros que capturam aprendizagens ou experiências específicas vividas pela criança facilitam a conexão entre as informações, fornecendo pistas aos professores sobre como direcionar suas práticas, com o objetivo de dar continuidade ao processo educativo e ampliar o conhecimento.

Vivemos em um mundo permeado por símbolos; nossa compreensão e interação com o mundo são mediadas por signos, que transcendem meros objetos físicos para representar significados relevantes para nós. Segundo Vygotsky (1993), os signos desempenham um papel crucial na organização da nossa consciência, influenciando nosso pensamento, percepção e compreensão do mundo através dos significados que lhes atribuímos.

Adicionalmente, Vigotski aponta que os signos não apenas reestruturam a consciência individual, mas também influenciam a consciência coletiva. Isso significa que a utilização e compreensão dos signos são processos compartilhados, de natureza e impacto sociais, que influenciam não só nossa percepção individual, mas

também nossas comunicações e interações dentro de uma comunidade ou sociedade.

Nesse contexto, os registros visuais são essenciais para narrar o desenvolvimento das crianças no ambiente escolar, atuando como signos que reestruturam não apenas a compreensão individual, mas também compartilham significados que influenciam a consciência e memória coletivas. Eles ilustram e transmitem as experiências vivenciadas e os marcos significativos no percurso de aprendizagem de cada criança.

As imagens que documentam o desenvolvimento infantil na escola carregam signos que atuam como elementos cruciais na transmissão de significados. Registros visuais, como fotografias, capturam momentos que representam interações, conquistas e processos de aprendizagem únicos, funcionando como elementos simbólicos que medeiam a relação entre a criança e seu contexto escolar, promovendo a reflexão sobre as experiências e a construção de significados compartilhados.

O ato de registrar experiências no contexto escolar transcende a mera observação do professor perante as situações vivenciadas. Cada criança carrega consigo uma riqueza de detalhes que muitas vezes escapa à rotina diária do educador.

Registrar não é uma simples ação, é inscrever as páginas da história da jornada educacional de cada criança. Trata-se de compilar informações que capturam uma multiplicidade de instantes, prontos para serem utilizados na preservação da memória e na construção de um entendimento mais profundo de si e do mundo, por meio do processo reflexivo. Ao auxiliarmos a criança na construção de ferramentas que possibilitam narrar sua história, proporcionamos condições para que ela analise seu percurso e perceba seu próprio crescimento (Azevedo; Oliveira-Formosinho, 2008).

Os registros constituem a chamada **“documentação específica”** (Micarello, 2010), abordada no capítulo 10 das DCNEI, inciso IV. Nas DCNEI temos a orientação de que essa documentação deve acompanhar a criança em sua trajetória para o Ensino Fundamental, permitindo que os futuros professores possam conhecê-las melhor antes do primeiro contato, recebendo-as então de forma mais acolhedora às suas necessidades e estabelecendo uma comunicação mais confiante

com relação à continuidade do trabalho que vinha sendo desenvolvido com a criança na Educação Infantil.

Contudo, os documentos não devem simplesmente ser transmitidos de professor para professor a cada ano. É crucial que as instituições educacionais estabeleçam métodos eficazes para a utilização desses registros, promovendo um compromisso coletivo que incentive uma cultura de colaboração e participação na criação e compartilhamento desses documentos.

Os relatos minuciosos feitos pelos professores sobre o desenvolvimento e aprendizado de cada criança são extremamente valiosos, pois fornecem uma perspectiva detalhada sobre o avanço individual dos estudantes. Igualmente importantes são os registros feitos pelas famílias, que refletem a visão dos pais sobre o progresso de seus filhos e a qualidade de suas atividades, incluindo relatos sobre atividades familiares realizadas durante os fins de semana.

Os registros podem ser elaborados de várias maneiras, especialmente com o auxílio de ferramentas tecnológicas atuais, que oferecem amplas possibilidades para a criação de relatórios e portfólios. Dessa forma, os registros vão além de simples papéis que apenas destacam habilidades de forma uniforme e genérica, sem considerar a participação ativa das crianças no processo avaliativo. Ao reconhecer as crianças como co-autoras de suas avaliações, abrimos caminho para nos maravilharmos com o impacto que determinadas experiências têm sobre elas.

Este enfoque na elaboração de registros escolares é reiterado na BNCC, um documento normativo lançado em dezembro de 2017, que estipula as aprendizagens essenciais a serem asseguradas aos alunos em cada etapa da Educação Básica. A BNCC destaca a relevância do monitoramento das práticas pedagógicas dos educadores da Educação Infantil no que tange ao processo de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças, desde a creche até o Ensino Fundamental (anos iniciais - 1º ao 5º ano), visando à continuidade das aprendizagens (Brasil, 2018).

Na BNCC, encontramos a reafirmação da relevância dos registros escolares. Um dos aspectos destacados neste documento, refere-se a um tipo de contribuição que nos interessa de maneira nuclear: a potência dos relatórios como forma de articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Destacamos isso no próximo trecho extraído da referida publicação:

As informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros

que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental. Conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental - Anos Iniciais também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar (Brasil, 2018, p. 53, **ênfase nossa**).

Esses documentos servem como pontes, que conectam as experiências prévias à nova etapa educacional.

Porém, dentre os modos de avaliar e registrar, encontramos um enorme debate entre aqueles que consideram a Educação Infantil como etapa preparatória, valorizando o aprendizado unicamente pela aquisição de competências que serão úteis no EF e os adeptos da perspectiva centrada na criança, considerando-a como um sujeito ativo, com formas de pensar e agir próprias, e entendendo que a principal função do professor é mediar o aprendizado e o desenvolvimento em conformidade com os interesses e necessidades de cada criança.

No segundo caso, aqueles que consideram que a finalidade da EI é dar respostas aos interesses e curiosidades de cada criança, voltam sua ação para a organização de ambientes propícios para o desenvolvimento e avalia com base na evolução dos processos de aprendizagem de cada uma, não se preocupando apenas com o resultado alcançado, mas com as formas com que lidam com as atividades realizadas.

Mais importante que verificar resultados, é esforçar-se para compreender as possibilidades da criança, investigando o que sabem, o que é significativo para elas aprenderem e o quanto de desafios podem enfrentar quando em interação com os outros e com os objetos de conhecimento (Bresciane, 2015, p. 49).

As propostas pedagógicas devem ser desenvolvidas levando em consideração as necessidades e interesses das crianças, criando oportunidades de aprendizado que respeitem as características individuais de cada uma. Nesse contexto, os instrumentos de registro são essenciais para apoiar a formulação dessas propostas, além de fomentar novas necessidades culturais que engajem e motivem as crianças no processo educativo.

Ao documentar as atividades escolares e o desenvolvimento dos alunos, ressaltamos a importância desses dados para o acompanhamento contínuo da trajetória escolar. Esses registros são valiosos para que os futuros educadores

possam aplicar estratégias pedagógicas eficazes, promovendo a curiosidade e a participação ativa dos alunos, ou evitar abordagens que tenham gerado desinteresse ou desmotivação.

A linguagem utilizada nos relatórios e a organização dos registros e observações oferecem insights valiosos para o planejamento das atividades diárias. Assim, é fundamental que os professores vejam os registros individuais de cada aluno como uma base para planejar suas ações educativas, considerando o conhecimento prévio e as potencialidades de aprendizagem das crianças. Entretanto, a definição desses pontos de partida depende de uma observação atenta e sistemática do desenvolvimento infantil.

Tais registros possibilitam que o educador interprete e analise as informações, promovendo reflexões sobre as metodologias empregadas e as emoções vivenciadas, além de identificar desafios no processo de aprendizagem. Compreendendo esses elementos, o professor pode adaptar suas intervenções pedagógicas, favorecendo um ambiente de maior interação e diálogo entre os alunos.

Portanto, a sistematização dos registros e a construção de um portfólio detalhado, elaborado tanto pelo educador quanto pelo próprio aluno, incentiva uma reflexão constante sobre as experiências e pensamentos infantis em variados contextos. É crucial que os professores ofereçam aos alunos certa autonomia para escolherem o que e como registrar suas experiências, facilitando a identificação de suas habilidades, interesses e necessidades através de suas próprias perspectivas e vivências.

É comum que os professores enfrentem dificuldades na hora de registrar todas as atividades realizadas em sala de aula, inclusive as de interesse individual. Muitas vezes, o tempo é curto e as demandas são muitas, o que torna difícil dedicar uma atenção especial à documentação das experiências escolares. Além disso, muitos professores não possuem formação específica para a construção de um registro múltiplo, o que pode dificultar ainda mais a tarefa, além da falta de recursos para sua elaboração.

Em documentos escritos, como os relatórios, é desafiador detalhar especificamente as reações e interações de cada estudante diante das experiências vivenciadas. Frequentemente, a redação de textos padronizados leva a uma abordagem em que apenas o nome da criança é modificado, enquanto as

informações sobre habilidades adquiridas são replicadas sem alterações. Isso fornece aos futuros educadores um panorama excessivamente genérico e desprovido de detalhes singulares, contribuindo apenas de forma limitada para um entendimento aprofundado de cada aluno.

Nesse contexto, outras modalidades de registro têm se revelado valiosas para enriquecer as informações fornecidas nos relatórios tradicionais. Diversas formas de documentação, como imagens, por exemplo, podem oferecer insights mais detalhados e específicos, contribuindo para a construção de um perfil mais fiel e abrangente do desenvolvimento individual de cada criança. Esses registros alternativos têm o potencial de capturar nuances e aspectos únicos do progresso de cada aluno, fornecendo aos educadores uma base mais rica e variada para o planejamento e execução de práticas pedagógicas adaptadas às necessidades e potencialidades individuais.

1.3.1 Imagens que Retratam a Trajetória Escolar

Ainda que as imagens, objetos e comportamentos possuam significados, eles nunca o fazem de maneira autônoma. Como afirmado por Barthes (1964 *apud* Bauer; Gaskell, 2002), todo sistema semiológico possui uma mistura linguística. Por exemplo, o sentido de uma imagem visual é ancorado pelo texto que a acompanha, assim como pelo *status* dos objetos, uma vez que os sistemas de signos necessitam da mediação da língua para extrair seus significantes e nomear seus significados.

As fotos podem nos revelar inúmeras características dos indivíduos, segundo pesquisa realizada por Silveira, Félix e Pereira (2019), intitulada “Psicologia e Fotografia: o olhar do psicólogo sobre imagens que retratam o brincar na infância”

As fotos podem modificar as nossas ideias, nossa maneira de ver o mundo, o que podemos e queremos ver. Podemos visitá-los ou revivê-los de diferentes maneiras, com diferentes sensações, pois não são apenas imagens capturadas, mas também experiências vividas naquele determinado momento, que contém uma relação subjetiva de apropriação entre o sujeito e o objeto (Silveira *et al*, 2019, p. 259).

Assim, percebemos que o papel da imagem vai além do que se pode descrever em texto. Um sorriso, um abraço, uma lágrima, um olhar, formas de se relacionar com o outro e de se expressar diante daquilo que lhe agrada ou causa

estranheza. As imagens que retratam momentos de brincadeiras e brinquedos utilizados pelas crianças, apresentam ainda as capacidades de manifestar suas satisfações, frustrações, habilidades e dificuldades (Silveira *et al.*, 2019).

Em investigações acerca do que registrar, como registrar e de que forma utilizar os registros, nos deparamos com proposições de múltiplas documentações que revelam o desenvolvimento da criança e a aquisição de novas habilidades. Um portfólio rico, que contempla a magnitude das experiências significativas das crianças, permite a elas e aos futuros professores que com elas terão contato, a oportunidade de olhar novamente para esses registros históricos - que retratam a história de cada criança -, e atentando-se aos significados que foram sendo atribuídos para cada experiência, ampliamos as possibilidades de criação de novas (re)significações (Azevedo; Oliveira-Formosinho, 2008).

Fazendo uma síntese dos pontos apresentados até o momento, os registros possibilitam verificar as singularidades de cada aluno, sua evolução, necessidades e curiosidades para que possam ser trabalhadas, de forma individual, traçando estratégias de inclusão para que o aluno avance no seu desenvolvimento. Por outro lado, também devem contribuir no sentido da continuidade das aprendizagens, posto que informam sobre os níveis de desenvolvimento já alcançados e as aprendizagens já consolidadas ou em vias de consolidação. Uma outra função dos relatórios é servir como instrumento de comunicação nas relações escola-família.

Salientamos que nem todos os relatórios são elaborados da mesma forma, já que a maneira como o docente vê e lida com as questões apresentadas durante o percurso escolar e de que forma a escrita destes registros é cobrada pelas equipes gestoras é o que ditará o tipo de material a ser produzido. Esses outros modos de registrar a trajetória do aluno permitem consolidar as informações textuais escritas inseridas nos relatórios. O uso de tecnologias pode trazer grande riqueza para esta prática docente. Falaremos sobre este tema no próximo capítulo.

1.4 A Contribuição dos Relatórios como Componente dos Registros na Educação Infantil: Uma Perspectiva Histórico-Cultural

Neste momento, reservamos nossos esforços para nos aprofundarmos no conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), e de que maneira a mediação pedagógica se faz presente diante das vivências das crianças, visando

ampliar suas possibilidades de desenvolvimento. Aqui, buscaremos explorar a importância de que os relatórios apresentem as aprendizagens alcançadas pelas crianças durante o seu percurso escolar, juntamente com as mediações que foram realizadas pelos professores. Acreditamos que, deste modo, consigamos sinalizar caminhos para a continuidade do desenvolvimento das crianças, na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) também nomeada como Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) (Vigotski, 2018), ilustra a concepção de que a criança não pode ser isolada de seu contexto sociocultural, pois na concepção sociocultural só é possível analisar o seu desenvolvimento, diagnosticar suas aptidões e sua educação, se forem considerados seus vínculos sociais.

A ZDI apresenta a concepção de diferenças entre o desempenho da criança por si só e o alcançado quando está trabalhando em colaboração. Nessa situação, a criança executa atividades e resolve desafios por meio do diálogo, da colaboração, da imitação, da vivência compartilhada e das indicações que lhe são dadas (Rego, 1995).

O ponto central para toda a psicologia da aprendizagem apoia-se na possibilidade de levar a criança, mediante a colaboração e a atividade conjunta, à passagem para um nível intelectual superior, por meio também da imitação. “Para imitar, é necessário ter alguma possibilidade de passar do que se é ao que não se é.” (Vygotsky, 1993, p. 239).

Na infância, a eficácia do processo educativo se encontra, portanto, na habilidade de prever e promover o desenvolvimento do aluno, formulando propostas que estejam em consonância com a capacidade individual de aprendizagem de cada criança. A efetividade do ensino se revela de maneira mais significativa na esfera que permite a imitação, uma ferramenta poderosa na aprendizagem infantil. Imitar comportamentos, ações e atividades propostas pelos educadores não só facilita a aquisição de novos conhecimentos e habilidades, mas também reforça a internalização de conceitos e a adaptação a contextos sociais variados. Portanto, é essencial que as práticas pedagógicas sejam projetadas para encorajar a imitação positiva, adaptando-se às características únicas e às etapas de desenvolvimento de cada criança, garantindo assim um ambiente de aprendizado eficaz e enriquecedor.

Embora vejamos em diversos textos o debate sobre qual a menção mais “correta” aos conceitos real, potencial, iminente e proximal, em geral eles são

utilizados de forma intercambiável. Delari Júnior (2010) argumenta:

tais diferenças nos modos de nomear algo quanto ao seu “grau” de proximidade, no tempo (mais para “logo” que para “depois” - “iminente”) ou no espaço (mais para “central” que para “periférico” - “proximal”), não são tão profundas a ponto de alterar a proposição conceitual comum às duas versões (Delari Junior, 2010, p. 89).

A zona Iminente refere-se à área na qual o aprendizado mais significativo pode ocorrer com o suporte de um mediador mais experiente. Esta faixa “iminente” está entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, o que a criança já é capaz de fazer sozinha e o potencial de desenvolvimento real, que é quando ela alcança níveis mais elevados por intermédio da ajuda.

A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (Ivic, 2010, p. 96).

Deste modo, ao pensarmos no desenvolvimento de cada criança, precisamos levar em consideração quais aprendizagens já estão consolidadas, de que forma elas se manifestam em diferentes contextos e como a mediação pedagógica se torna eficiente para que alcance novos níveis de aprendizagem. É preciso também compreender que “o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola” (Vygotsky, 1993, p. 56). A interação com grupos culturais enriquece o conhecimento obtido por meio da convivência com outros indivíduos e objetos, contribuindo para o desenvolvimento pleno do ser humano. Por meio do contato com outras pessoas, a criança inicia diversos processos de desenvolvimento que seriam impossíveis sem assistência externa. Esses processos são internalizados, tornando-se parte integrante das conquistas em seu desenvolvimento individual. Em qualquer situação de aprendizado em que a criança for inserida, dentro do contexto escolar, sempre terá uma história anterior de experiência com o aprendizado que será proposto, com base em suas relações e aprendizados familiares e com a comunidade, em ambientes externos aos muros da escola. Deste modo, as atividades elaboradas pelos professores precisam, necessariamente, contemplar o aprendizado real de cada criança, mas também suas possibilidades iminentes.

O real de hoje, possível de ser realizado pela criança de maneira autônoma,

foi trabalhado na ZDI; o iminente hoje se tornará o real de amanhã, ou seja, novos níveis vão se consolidando até que o processo de maturação das aprendizagens seja completado, bem como aqueles que estão se formando começam a se constituir e transformar. Deste modo, essa noção “capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (Vigotski *et al.*, 1998, p. 60).

Vygotsky não ignora as definições biológicas da espécie humana; no entanto, atribui uma enorme importância à dimensão social, que fornece instrumentos e símbolos (assim como todos os elementos presentes no ambiente humano impregnados de significado cultural) que medeiam relação do indivíduo com o mundo, e que acabam por fornecer também seus mecanismos psicológicos e formas de agir nesse mundo. O aprendizado é considerado, assim, um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Rego, 1995, p. 70-71).

Portanto, a escola se torna um espaço de criação de experiências, pelas quais as crianças possam se desenvolver e amadurecer seus conhecimentos. Assim, para que esses novos níveis de aprendizagem e desenvolvimento sejam alcançados, se faz essencial uma mediação pedagógica eficaz e assertiva, que contemple as especificidades de cada criança.

Pela educação podemos avançar em nosso desenvolvimento, aprendendo a perceber mais longe, com mais profundidade e de forma mais abrangente, dentro e fora de nós. Nosso grande projeto de vida é conseguir ampliar nossa visão, nosso conhecimento, nossas emoções e nossos valores, construindo um percurso cada vez mais equilibrado, estimulante, libertador e realizador em todos os campos e atividades (Moran *et al.*, 2013, p. 14).

Ao considerarmos a escola como um espaço dedicado à expansão do aprendizado e ao atingimento de patamares avançados de desenvolvimento, em virtude do processo de socialização e mediação presentes nesse contexto, percebemos que a educação transcende os limites dos conteúdos acadêmicos. Ela deve englobar a integralidade da experiência humana.

Ao explorar abordagens diversificadas para apoiar o aprendizado e o desenvolvimento das crianças, os educadores precisam reconhecer que “a afetividade é o alicerce essencial do conhecimento e está intrinsecamente conectada aos aspectos sensoriais e intuitivos” (Moran *et al.*, 2013, p. 18). Dessa forma, em um ambiente caracterizado por acolhimento, empatia, inclinação, desejo,

afinidade, paixão e ternura, o professor tem a capacidade de estabelecer espaços propícios para interações, trocas, descobertas e resultados.

Ao fomentar a comunicação tanto entre quanto com os alunos e ao cultivar um ambiente afetivo, torna-se possível envolver as crianças, fortalecer laços e amplificar as suas potencialidades. Essa abordagem cria uma base sólida para o processo educacional, onde a conexão emocional se entrelaça de forma simbiótica com o desenvolvimento cognitivo, resultando em experiências de aprendizado mais ricas e significativas.

Nesse entendimento, o professor deve criar formas de mediação que estabeleçam vínculos entre os conteúdos pedagógicos e as vivências cotidianas dos alunos. Além dos signos e instrumentos, “o outro também medeia a nossa relação com o mundo, com as outras pessoas e com nós mesmos” (Braga, 2010, p. 25).

Há dois tipos de mediação, conforme aponta James Wertsch, e há uma clara distinção entre eles (Freitas, 2010). O primeiro, designado como “mediação explícita” ocorre quando o indivíduo que está conduzindo a atividade, neste caso o professor, introduz intencionalmente um estímulo-meio na dinâmica da ação.

Já a “mediação implícita”, corresponde a formas de mediação de natureza efêmera e transitória, tornando-as transparentes para um observador descuidado. É uma interação ou suporte que se apresenta de maneira menos evidente ou imperceptível, como por exemplo uma orientação rápida, sugestões breves ou outros tipos de suporte que não são prolongados no tempo. Segundo Freitas,

Na zona de desenvolvimento proximal, o professor atua de forma explícita, interferindo no desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Isso é aprendizagem colaborativa, compartilhada (Freitas, 2010, p. 66).

Sob este prisma, a discussão sobre a formulação dos relatórios que mapeiam o trajeto de aprendizagem e crescimento das crianças evidencia a necessidade vital de compreender que as vivências e saberes assimilados individualmente são profundamente conectados às metodologias pedagógicas empregadas e à atuação do educador, fundamental para atingir um nível específico de aprendizado em resposta às tarefas designadas.

Portanto, a forma como as práticas educativas foram orquestradas, seja pela

necessidade ou não de recursos e símbolos adicionais para a execução de determinadas tarefas, seja pelos momentos que demandaram intervenções específicas e como as crianças responderam a tais estímulos e suportes, não apenas deve ser meticulosamente planejada e executada, mas também, devidamente documentada. Isso porque tais registros constituem uma base vital para o planejamento de práticas pedagógicas futuras, servindo como referencial para sua proposição e eventuais ajustes.

Numa determinada situação, algumas de minhas particularidades constitutivas desempenham papel principal; em outras, desempenham esse papel outras especificidades que, na situação anterior, sequer poderiam se manifestar. Para nós, é importante saber não apenas quais são as particularidades constitutivas da criança, **mas quais delas, em dada situação, desempenharam papel decisivo na definição da relação da criança com determinada situação, enquanto em situação distinta, outras o fizeram** (Vigotski, 2018, p. 78 *ênfase do autor*).

A compreensão e registro das particularidades constitutivas da criança é essencial para que o professor possa traçar um quadro holístico de seu desenvolvimento. Não se trata apenas de reconhecer suas características, mas discernir quais delas emergem como protagonistas em diferentes cenários.

Assim, quando o aluno apresenta determinado comportamento diante das interações e propostas pedagógicas, é necessário registrar não apenas seus comportamentos, mas evidenciar também todo o contexto no qual a prática foi desenvolvida. Além disso, “um mesmo acontecimento ocorrido em idades diferentes da criança, ao se refletir na consciência de modo absolutamente diferente, tem para ela um significado absolutamente diferente” (Vigotski, 2018, p. 81).

Nessa linha de raciocínio, torna-se claro que, nos registros acadêmicos, a maneira pela qual o educador facilita o aprendizado do estudante deve ser claramente demonstrada, sinalizando aos futuros docentes tanto os êxitos obtidos pelas crianças, com apoio, quanto às competências que permanecem em fase de aprimoramento.

É assim que Vigotski, ao considerar a aprendizagem como um processo essencialmente social, que ocorre na interação com adultos e companheiros mais experientes, destaca que as funções psicológicas humanas são construídas na apropriação de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis (Freitas, 2010, p 67).

Também é fundamental sublinhar a importância dos relatórios na demonstração de como a ZDP se reflete nas abordagens pedagógicas. Esses documentos, essenciais para decifrar o processo de aprendizado infantil, devem possibilitar a detecção das competências e desafios individuais dos estudantes. Ademais, a análise desses relatórios, que compilam tais dados, facilita a compreensão de como o educador desafiou o aluno a progredir em seu aprendizado, evitando a frustração ou a perda de motivação.

Por conseguinte, a observação e o registro das diversas maneiras pelas quais as crianças manifestam suas expressões e as intervenções pedagógicas que se fazem necessárias são imprescindíveis. Essas anotações atuam como um recurso valioso para reconstituir a trajetória educativa, evidenciando o progresso no desenvolvimento das crianças, mesmo que de maneira não imediatamente perceptível.

Por essa razão o processo educativo intencional e sistematizado que acontece na escola da infância assume um papel fundamental. Como professores e professoras, baseados no permanente aprofundamento teórico, que permite compreender a criança e construir formas específicas de ensinar, podemos e devemos mediar a formação desse sistema integrativo, que marca a singularidade de cada criança (Bissoli, 2014, p. 590).

Destacamos a necessidade de se adotar formas efetivas de registro, com base em observações que sigam uma ordem cronológica de acompanhamento dos avanços de cada criança, e que considerem a relação professor-aluno como intrínseca para o enriquecimento das aprendizagens e para a continuidade do processo de ensino ao longo de sua trajetória na Educação Infantil e na transição para o Ensino Fundamental.

Os relatórios podem ser vistos tanto na perspectiva de avaliação formativa como na forma de documentação, que tem por objetivo apresentar a evolução do processo de desenvolvimento do aluno; podem, ainda, servir de instrumentos para a construção de atividades relacionadas ao planejamento.

Na perspectiva de avaliação formativa, o relatório serve de instrumento para acompanhamento do progresso de cada criança durante um determinado período. Neste relatório, devem ser inseridas informações sobre as habilidades e competências desenvolvidas pelo aluno, indicando pontos fortes e fracos, além de oferecer pistas para o aprimoramento dessas habilidades.

Já como documentação, o relatório deve ser construído de sorte a registrar o processo de desenvolvimento da criança não apenas por um determinado período, mas que este acompanhe o aluno durante todo o percurso na Educação Infantil, seguindo para o Ensino Fundamental no ato de sua matrícula.

Dado que a função da EI é assegurar que as crianças alcancem um desenvolvimento saudável e o mais completo possível em todas as áreas, é crucial que os relatórios conttenham informações precisas. Sendo elaborados com cuidado, devem levar em consideração características individuais de cada aluno, suas habilidades e dificuldades. Além disso, é necessário que as informações sejam claras e objetivas, e que o relatório sirva de ferramenta para avaliar a qualidade do trabalho desenvolvido com as crianças, bem como ajude a identificar possíveis problemas e oportunidades de melhoria das práticas pedagógicas.

Deve também proporcionar a reflexão do docente sobre sua prática e permitir a circulação de informações entre diferentes sujeitos. Para tal, a linguagem deve incluir as vozes das crianças e, também, de suas famílias. Segundo Colassanto

No relatório de avaliação, a linguagem se organiza pelos seus aspectos dialógicos, pois ao escrever um relatório, recuperam-se diferentes vozes que compõem o discurso escolar para dar sentido aos dados apresentados. Desse modo, a linguagem ocuparia um papel fundamental tanto na construção desse relatório, como na negociação discursiva de como este deve ser elaborado e a quem se destina (aos pais dos alunos, professor da série seguinte) (Colassanto, 2007, p. 25).

A interação entre escola e família desempenha um papel fundamental na promoção do desenvolvimento infantil de qualidade, transcendendo a simples troca de informações para abarcar o reconhecimento do valor das contribuições familiares sobre os comportamentos das crianças em casa e as abordagens empregadas em face dos desafios diários. Tal reconhecimento é essencial para enriquecer o ambiente educacional, pois as percepções familiares fornecem insights preciosos para a formulação de práticas pedagógicas que melhor atendam às exigências individuais de cada aluno.

Além disso, é de suma importância que as famílias estejam cientes dos avanços de seus filhos e participem ativamente do cotidiano escolar, engajando-se em um diálogo construtivo sobre o ambiente de aprendizagem. Esse envolvimento é crucial para embasar decisões pedagógicas mais eficazes e melhorar as intervenções educativas.

Para que essa colaboração seja verdadeiramente produtiva, é necessário estabelecer uma relação de confiança recíproca, fundamentada em um diálogo franco e respeitoso, o que permite a ambas as partes, escola e família, contribuir significativamente para o crescimento infantil. Ações de integração, tais como reuniões e eventos escolares, são vitais para estimular a participação dos pais no contexto educativo, aumentando a compreensão sobre a função docente.

Importante também é a disposição dos professores para acolher as informações trazidas pelas famílias, incorporando-as de maneira imparcial ao planejamento pedagógico. A singularidade de cada criança, considerando suas necessidades específicas e o contexto familiar, é um elemento crucial para a personalização de uma educação mais eficiente.

Os relatórios na Educação Infantil, por sua vez, devem ir além da avaliação, adquirindo um caráter fundamentalmente pedagógico. Eles servem como canal de comunicação entre docentes, escola e família, com o objetivo de relatar o progresso individual das crianças e apontar desafios futuros, constituindo-se em uma ferramenta de diálogo para o refinamento das práticas educacionais.

A escolha de linguagem nos relatórios é decisiva para que novos professores possam compreendê-los e usá-los como base para a análise do desenvolvimento e das aprendizagens infantis, orientando a criação de práticas pedagógicas focadas nas particularidades de cada educando. Ao compilar e apresentar os relatórios, o uso intencional da linguagem visa transmitir determinadas percepções e significados, refletindo a natureza da avaliação realizada sobre o estudante.

Pesquisas revistas ressaltam a importância da linguagem nos relatórios para a correta assimilação das informações ali contidas, facilitando uma interpretação adequada dos dados pelos leitores. Este fator é crucial para garantir a continuidade e o aperfeiçoamento das atividades pedagógicas previamente desenvolvidas com as crianças. Certos estudos destacam que os registros devem gerar dados interpretáveis tanto por educadores quanto por estudantes, permitindo a ambos discutir e conceber estratégias que atendam às necessidades individuais e coletivas das crianças. A eficácia na elaboração dos relatórios exige que os professores estejam vigilantes às dimensões físicas, emocionais, cognitivas, linguísticas e sociais dos estudantes, considerando suas necessidades particulares e estilos de aprendizado. Tal abordagem torna os relatórios mais precisos, potencializando sua contribuição para o processo educativo.

O relatório é um documento importante e obrigatório; precisa ser pensado como instrumento de significado e memórias, no qual expõe-se a realidade de cada experiência vivenciada, tanto individualmente como no coletivo (Lamas, 2014). Ao ponderar sobre a influência desse registro enriquecedor na jornada educacional, é essencial considerar também o papel fundamental das interações sociais na formação integral da criança. Esses relatórios não apenas documentam momentos singulares, mas também evidenciam a interconexão entre experiências individuais e a construção de habilidades sociais essenciais, destacando a complexidade do desenvolvimento infantil.

Nesse processo, ao interagir com outros, a criança também desenvolve habilidades para trabalhar em equipe, colaborar e lidar com conflitos, além de aprimorar sua capacidade para comunicar-se de forma clara e respeitosa. É, portanto, um importante conceito para a educação, pois possibilita que o professor atue não apenas “sobre as capacidades já formadas, mas, principalmente, sobre aquelas capacidades que estão em processo de formação na criança” (Bissoli, 2014, p. 595).

Ao documentar os níveis de desenvolvimento real e potencial, é imprescindível adotar a abordagem de Vigotski, que sublinha a necessidade de reconhecer ambas as dimensões do desenvolvimento infantil. Essa perspectiva fornece *insights* valiosos para a avaliação e para as intervenções pedagógicas, ao criar estratégias que expandem as oportunidades de aprendizado nos espectros real e potencial de cada criança. Como aponta Bissoli (2014), tal abordagem não apenas identifica os estágios de desenvolvimento, mas também, estimula o avanço das diversas dimensões da personalidade infantil, englobando aspectos intelectuais, emocionais e práticos.

O nível de desenvolvimento real pode ser determinado pelas soluções dos problemas de maneira individual, muitas vezes sendo o mais valorizado nas práticas pedagógicas. Já o nível de desenvolvimento potencial, proximal, próximo ou iminente, é definido por aquilo que a criança precisará amadurecer, sendo identificado por meio de tarefas nas quais é necessário a mediação do adulto e/ou de outras crianças com maior experiência (Vigotski, 2001a *apud* Facci; Anache, 2022).

Ademais, é importante considerar que o processo do desenvolvimento infantil assim como qualquer outro é histórico. Porém, na infância sua organização é muito

mais complexa, ela não está intrinsecamente relacionada a “tempo” x “ritmo”, ou seja, a métrica do desenvolvimento de cada criança não acompanha necessariamente o ritmo do tempo. Segundo Vigotski (2018)

passou o ano e a criança avançou um tanto no desenvolvimento; no ano seguinte, outro tanto etc., ou seja, o ritmo do desenvolvimento, a sequência das etapas que a criança percorre, os prazos que são necessários para que ela passe cada etapa não coincidem com o ritmo do tempo, não coincidem com a contagem cronológica do tempo (Vigotski, 2018, p. 18).

Nos estudos das sete aulas de Vigotski sobre os fundamentos da pedologia, encontramos um exemplo claro que diz o seguinte:

imaginem que digam a vocês que uma criança teve um atraso de três ou seis meses em seu desenvolvimento. Isso é muito ou pouco? Se for no primeiro ano de vida, isso é muito, mas se ela estiver em seu 13º ano de vida, isso não acarretará nada de muito sério (Vigotski, 2018, p.19).

Esses momentos representam “viradas de chave” no desenvolvimento e ocorrem quando há um conflito entre aquilo que a criança já sabe fazer e o que lhe é permitido pelos adultos que faça. No entanto, é importante que não apenas deixemos que ela passe a assumir um papel de controle das situações, mas que permitamos que assuma um novo papel, com maior autonomia.

Assim, se as condições de vida e de educação incentivaram a sua condição de sujeito em desenvolvimento, com voz e vez, esta autonomia resulta das vivências anteriores da criança, nas quais ela foi desenvolvendo a fala, o andar, a memória, as percepções em geral e a percepção de si mesma (Bissoli, 2014, p. 593).

No caminhar do desenvolvimento, brincadeiras de faz-de-conta permitem que os lugares sociais sejam invertidos em diversas situações e contextos, criando assim um jogo de papéis nos quais as crianças vão aprendendo/experimentando as funções sociais desempenhadas pelos adultos. Bissoli (2014), ressalta que o jogo de papéis não se desenvolve espontaneamente, é necessário que seja socialmente mediado e enriqueça as experiências infantis, tendo como tema as brincadeiras que estão presentes no seu cotidiano e são passíveis de serem observadas. Além do jogo de papéis, durante o período da Educação Infantil, encontramos

o desenho, a oralidade, o movimento que promove a consciência corporal, a pintura, a modelagem, os conhecimentos matemáticos, a música, a escrita e a leitura. Esses, assumem grande importância no processo de desenvolvimento e na formação de novas capacidades intelectuais, práticas e artísticas (Bissoli, 2014, p. 594).

Conforme aponta Leontiev (1978 *apud* Bissoli, 2014), as crianças crescem e se deparam com distintas situações que lhes permitem ver, ouvir, imitar e praticar de forma autônoma o que aprendeu com aqueles ao seu redor - família, comunidade e sociedade. Assim, novas conexões vão se constituindo em seu cérebro e as relações da criança com o meio social vão se modificando. Nesta direção, a escola assume um papel fundamental na ampliação dessas novas conexões, quando trabalha de forma intencional e organizada, atuando não só naquilo que a criança já aprendeu, mas, especialmente no que ainda está em vias de aprendizado.

Ainda nesse sentido, é preciso criar na criança o interesse por aprender e para que isso ocorra é necessário que o professor tenha como ponto de partida o conhecimento sobre os interesses das crianças e os incorpore nas propostas pedagógicas que serão desenvolvidas, ampliando e explorando conhecimentos relativos a eles.

Vigotski (2003) salienta então que, a preparação das atividades de estudos que contemplem o nível de desenvolvimento iminente de cada criança, exige uma organização de propostas pedagógicas com atividades cognitivas complexas, contando com a ajuda de outra criança mais experiente ou de um adulto para a sua realização (*apud* Martins; Facci, 2016).

Desta forma, as propostas que serão desenvolvidas com as crianças devem ser vistas como fontes de ampliação dos conhecimentos e habilidades já adquiridos por elas, bem como aquilo que ainda não aprenderam, mas que com a mediação do professor poderão alcançar. Conforme destaca Facci (2004), é fundamental que o professor tenha compreensão clara de como o processo de ensino auxilia tanto o desenvolvimento intelectual quanto às características psicológicas dos alunos, analisando e estudando estratégias que possam maximizar a eficácia dos métodos de ensino no que tange ao desenvolvimento do pensamento, da memória e de outros processos mentais.

Isso nos remete ao entendimento de que a função do bom ensino é promover situações de aprendizagem em que a criança exerça atividades que tenham relação com seus objetivos, dado o princípio de que a atividade-guia satisfaça suas

necessidades, a fim de que a aprendizagem ocorra e alavanque seu desenvolvimento (Leontiev, 1998 *apud* Facci, 2004).

As atividades-guias são definidas por Leontiev (2001, *apud* Facci, 2004) como: comunicação emocional direta (primeiro ano de vida); atividade objetual manipulatória (primeira infância); jogo de papéis (idade pré-escolar); atividade de estudo (idade escolar); comunicação íntima pessoal (adolescência inicial); atividade profissional de estudo (adolescência).

As três primeiras se desenvolvem entre 0 anos até por volta dos 6 anos. Essas atividades alteram-se a cada período a medida em que a consciência vai se tornando capaz de captar novos e mais complexos aspectos da realidade, elas podem ser definidas como aquelas atividades mais decisivas no desenvolvimento à medida em que altera com maior intensidade a relação sujeito-meio.

Para Vigotski (*apud* Facci, 2004), a atividade é o ingrediente principal para o processo de aprendizagem. Deste modo, o professor precisa criar condições pelas quais as crianças se sintam atraídas para a realização das atividades. Para isso, é necessário descobrir se a criança está preparada para realizar determinada atividade, as condições de que ela dispõe para desenvolvê-la e se foram consideradas todas as suas potencialidades ou como elas podem ser mobilizadas pelo próprio docente. “As atividades produtivas como pintar, desenhar, recortar, brincar com massinha ou argila, montar blocos, criar brinquedos e instrumentos musicais usando sucatas” (Facci *et al.*, 2023, p. 105).

Essas atividades apresentarão as particularidades de cada criança durante a sua realização, e cabe ao professor reconhecê-las, organizá-las e utilizá-las como potencializadoras do desenvolvimento de cada uma. As diferentes abordagens adotadas por cada criança ao realizar as atividades, quando aliadas às brincadeiras e aos jogos de papéis na Educação Infantil, tornam-se progressivamente mais complexas, impulsionando as funções psicológicas superiores, gerando novas necessidades, entre elas o desejo de adquirir conhecimentos equivalentes aos dos adultos.

Diante disso, torna-se responsabilidade do professor, na Educação Infantil, planejar intencionalmente as atividades significativas que estimulem o desenvolvimento de cada criança, despertando em cada uma delas a necessidade de novas experiências e motivos para a atividade de estudo.

No âmbito educacional, os relatórios representam então um meio significativo

de documentar e refletir sobre a evolução das capacidades cognitivas, emocionais e sociais dos alunos. Eles proporcionam uma ponte entre a experiência vivida pela criança e o conhecimento formal, permitindo aos professores avaliar, interpretar e intervir no processo de aprendizagem.

Ao utilizar a Teoria Histórico-Cultural como referencial, compreendemos que a internalização dos conhecimentos ocorre por meio da interação social e da mediação. Os relatórios, nesse contexto, podem atuar como instrumentos que possibilitam a reflexão das vivências e experiências das crianças, permitindo que os futuros professores construam propostas pedagógicas adequadas para promover avanços significativos.

Deste modo, os relatórios, à luz da Teoria Histórico-Cultural, transcendem a simples documentação do desempenho acadêmico, se tornando ferramentas dinâmicas de compreensão do processo de aprendizagem em um contexto social e cultural específico, a escola.

CAPÍTULO 2 - As Tecnologias Enquanto Recurso para o Trabalho Docente

Com o avanço da tecnologia, ocorreram inúmeras modificações em nossa sociedade, principalmente nas formas de comunicação. Há algumas décadas, as cartas eram o principal meio de troca de mensagens, exigindo tempo para entrega física das informações. Ao longo dos séculos e de forma cada vez mais acelerada, testemunhamos uma evolução notável na comunicação, desde a introdução do telégrafo⁴ por volta do século XIX, até a chegada dos computadores, da internet e das redes sociais atualmente. Agora, a comunicação se tornou instantânea e global, transcendendo fronteiras geográficas e culturais; as formas de comunicação se tornaram mais acessíveis e rápidas. É possível se comunicar com pessoas de qualquer lugar do mundo em questão de segundos, por meio de ferramentas como a internet. Essa evolução tecnológica tem trazido inúmeras possibilidades de conexões e interações, além de auxiliar no desenvolvimento de “formas mais abrangentes de comunicação, escrita, fala e narrativa audiovisual” (Moran *et al.*, 2013).

A tecnologia também tem permitido a preservação da história e da cultura, como podemos ver por meio de acesso a bancos de dados *online* e arquivos digitais que contêm informações valiosas sobre o passado. A comunicação também se tornou mais democrática, permitindo que vozes antes silenciadas possam ser ouvidas e compartilhadas com o mundo.

Sem dúvidas, a tecnologia nos atingiu como uma avalanche e envolve a todos. Começa a haver um investimento significativo em tecnologias telemáticas de alta velocidade [...] Como em outras épocas, há uma expectativa de que as novas tecnologias nos trarão soluções rápidas... [permitindo] estabelecer novas pontes entre o estar juntos fisicamente e virtualmente (Moran *et al.*, 2013, p. 8).

No entanto, há desafios e responsabilidades com relação ao seu uso, como o perigo que reside no fascínio exercido pelas tecnologias mais recentes, como as digitais, que muitas vezes são predominantemente utilizadas para o entretenimento. De acordo com Moran *et al.* (2013), “há um pulsar virtual muito rico e incessante, que estimula e dificulta, facilita e complica” (p. 59). Os dispositivos móveis ampliam

⁴ Equipamento de comunicação inventado por Samuel Morse, em 1837. Através de correntes elétricas, enviava mensagens por pulsos codificados em pontos ou linhas, denominado então como “código morse”.

as fronteiras do mundo, abrindo as janelas da escola para a vida, facilitando a comunicação, tudo transcorrendo no mundo virtual, onde cada detalhe fica registrado e pode ser compartilhado, seja algo interessante, problemático ou banal.

A concepção de guerra e as relações de poder que envolvem conhecimento e inovações tecnológicas ampliaram-se tremendamente na atualidade. A facilidade de interação e comunicação facilitou a globalização da economia. As grandes corporações transnacionais assumem poderes (quanto ao domínio de tecnologias). Os que não têm a “senha de acesso” para ingresso nessa nova realidade [de um mundo desenvolvido e rico] como espaço em que predominam as mais novas tecnologias e seus desdobramentos... são ou excluídos, ou “subdesenvolvidos”. Desenha-se uma nova geografia, em que já não importa o lugar onde cada um habita, mas as suas condições de acesso às novas realidades tecnológicas. Para Lyotard (1988 e 1993), o grande desafio da espécie humana na atualidade é a tecnologia. Segundo ele, a única chance que o homem tem para conseguir acompanhar o movimento do mundo é adaptar-se à complexidade que os avanços tecnológicos impõem a todos, indistintamente (Kenski, 2012, p. 18).

Na educação, enfrentamos um desafio duplo: adaptar-nos aos avanços tecnológicos e guiar todos ao uso crítico e consciente das novas tecnologias. Para romper com o conservadorismo, os professores devem reconhecer não apenas a linguagem oral e escrita, tradicionalmente presentes no processo educacional, mas também incorporar a linguagem digital como parte essencial do ensino e aprendizado (Behrens *apud* Moran *et al.*, 2013).

A linguagem digital é fundamentalmente composta por códigos binários, uma linguagem baseada em “zeros e uns”, que serve como base da comunicação no mundo digital. Por meio desses códigos, é viável transmitir, compartilhar, interagir e adquirir conhecimento (Kenski, 2012). Esta linguagem, manifestada em uma variedade de tecnologias, traz consigo transformações profundas nas maneiras pelas quais as pessoas acessam informações, culturas e formas de entretenimento.

Essa transformação é evidente na forma como a informação é disseminada e acessada, permitindo o acesso instantâneo a vastos volumes de dados e conteúdos culturais de diversas partes do mundo. No campo do entretenimento, a linguagem digital redefiniu a maneira como as pessoas consomem mídia, oferecendo uma variedade de opções de entretenimento sob demanda, personalizadas de acordo com os interesses individuais.

Portanto, a linguagem digital não apenas simplifica a comunicação, como também modifica profundamente a maneira como as pessoas aprendem, se

divertem e interagem com o mundo ao seu redor, influenciando constantemente a forma como a sociedade opera e se desenvolve.

Pierre Lévy (1999 *apud* Moran *et al.*, 2013) destaca que a linguagem digital se manifesta por meio das mais recentes tecnologias de comunicação eletrônica e na vasta rede de informação. Nesse contexto, o paradigma na era digital, na chamada sociedade da informação, demanda uma prática educacional centrada na construção do conhecimento tanto individual quanto coletivo.

A expansão de novas perspectivas, voltadas para o conhecimento, requer uma reflexão crítica sobre o papel da informática no processo de aprendizagem. Isso engloba também a avaliação dos benefícios e desafios que a era digital pode proporcionar aos alunos enquanto cidadãos. “Sem dúvida, toda essa nova tecnologia provoca o debate a respeito de seu uso, bem como do papel do professor e de sua mediação pedagógica no processo de aprendizagem” (Moran *et al.*, 2013, p. 150).

Podemos dizer então que não são as tecnologias que definem a aprendizagem ou transformam as vidas e as relações das pessoas (Moran *et al.* 2013), mas sim as formas com que os sujeitos se relacionam com os artefatos tecnológicos, possibilitando a produção e a socialização de informações e conhecimentos (Kenski, 2012). Assim, o verdadeiro impacto reside na maneira como usamos as tecnologias, na forma como as incorporamos às nossas vidas e na capacidade de aproveitar seu potencial para aprender, criar e interagir de maneira significativa.

Dito isto, buscaremos explorar neste capítulo os desafios associados à formação de professores para o uso das tecnologias e a necessidade de contextualizar o seu uso na educação, destacando suas potencialidades e a importância do contato consciente e orientado para o benefício educacional.

Além disso, apresentaremos também o conceito de tecnologia, articulando o seu uso com o trabalho pedagógico realizado dentro do contexto educacional, mais especificamente voltado para a Educação Infantil, revelando as possibilidades e os desafios de seu uso na construção de registros que comunicam e permitem enriquecer as experiências de aprendizagem dos alunos. Nosso intuito então é refletir sobre possibilidades de usos de ferramentas tecnológicas que contribuam na construção e compartilhamento dos registros das experiências escolares.

Dentro do cenário educacional da Educação Infantil, repleto de experiências e situações que se modificam a cada instante, podemos observar momentos que nos revelam informações sobre a característica de cada criança. É nesses momentos que precisamos pensar nas diversas formas de registrar conquistas, desafios e potencialidades que evidenciam aquilo que precisa ser pensado para o planejamento das propostas e estratégias que serão desenvolvidas nos períodos e anos subsequentes, inclusive na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Pensar no uso das tecnologias como recurso para o trabalho pedagógico é olhar para suas funcionalidades não apenas voltadas para práticas a serem realizadas com os alunos em sala de aula - utilizando a tecnologia para o ensino-aprendizagem -, mas também, enquanto recurso que permite criar registros que evidenciem a trajetória do desenvolvimento de cada criança e do grupo em geral.

Moran *et al.* (2013), defende a ideia de que ao priorizarmos a aprendizagem dos alunos em vez do ensino, torna-se fundamental a publicação de suas produções em ferramentas como o portfólio, permitindo-lhes organizar e disponibilizar o que produzem para consultas. Deste modo, segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a Pedagogia-em-Participação propõe como um de seus objetivos, apoiar o engajamento da criança no “contínuo experiencial” e na “construção da aprendizagem por meio de interações constantes e significativas”. Isso significa “conceder à criança a oportunidade de colaborar, interagir e construir experiências tanto de forma individual quanto colaborativa”, com o suporte das tecnologias (p. 13).

Nas pesquisas de autores como Torres (2020), Assunção (2018), Pietrobon (2018), Nhanisse (2014), Pereira (2010) e Costa (2008), encontramos a abordagem ao uso das tecnologias voltadas para o processo de ensino-aprendizagem, mas também relacionadas à construção de portfólios que narram a trajetória escolar das crianças. Estes autores desenvolvem suas pesquisas dando pistas sobre como os professores podem utilizar-se das ferramentas tecnológicas para criar um ambiente de ensino-aprendizagem mais estimulante e prazeroso, além de possibilitar novas trocas e experiências.

“O papel do educador é fundamental se agrega valor ao que o aluno sozinho consegue fazer com a tecnologia”, se na interação com o educador e seus colegas, consegue avançar significativamente em seu aprendizado, mais do que se estivesse

aprendendo sozinho (Moran *et al.*, 2013). Assim, a atuação do professor na sala de aula e na utilização dos recursos tecnológicos disponíveis depende da abordagem da escola em relação ao conhecimento e à utilização das tecnologias, atuando como mediadora entre professores, alunos e os conteúdos a serem aprendidos. Também, o conhecimento e domínio do professor quanto ao uso das ferramentas podem favorecer ou dificultar a aprendizagem dos alunos (Kenski, 2012).

Como o foco da nossa pesquisa está voltado para o uso das tecnologias de forma interativa e colaborativa na construção de registros que narram a trajetória de aprendizagem e desenvolvimento das crianças no contexto escolar, nos preocupamos em abordar com maior profundidade as contribuições de outros autores com interesses similares.

Para identificar os trabalhos relacionados à formação de professores da EI e ao uso de tecnologias para a construção de registros das experiências escolares das crianças, realizamos uma revisão bibliográfica novamente na base de dados BDTD. A pesquisa foi realizada em março de 2022 e resultou em 477 teses e dissertações publicadas entre 1998 e 2021, capturadas com os descritores (1): “tecnologia *AND* criança *AND* formação de professores”. Para ampliar a quantidade de trabalhos analisados, incluímos uma nova pesquisa com a combinação de descritores (2): “tecnologia *AND* infância *AND* formação de professores”. Essa pesquisa resultou em 161 trabalhos adicionais.

Analisamos, inicialmente, o conjunto de textos obtidos com os descritores tecnologia *AND* criança *AND* formação de professores, que resultou em 477 trabalhos. Após a exclusão de títulos duplicados, restaram 453, sendo 337 dissertações e 116 teses. É comum encontrarmos um maior volume de dissertações em pesquisas bibliográficas desse tipo, devido ao menor tempo exigido para a produção de dissertações em comparação com teses. Iniciamos a análise dos títulos, procurando identificar aqueles que possuíam maior relação com a temática do projeto.

No conjunto de trabalhos obtidos com os descritores tecnologia *AND* infância *AND* formação de professores, tínhamos 161 textos. Após a exclusão de títulos duplicados, sobraram 156 trabalhos para análise, dos quais 116 eram dissertações e 40 eram teses.

Do conjunto geral de trabalhos foram excluídos 450, incluindo teses e dissertações, que abordaram temas como literatura, ciências, matemática, história,

alfabetização e letramento, geografia, língua inglesa, contação de histórias, sexualidade, brinquedos e brincadeiras, educação inclusiva, educação ambiental, ensino superior e enfermagem. O foco foi direcionado para estudos que se concentram na formação de professores em geral e, em particular, no uso de tecnologias na Educação Infantil. Dessa forma, foram selecionados 159 títulos para a segunda etapa da análise.

Para realizar uma pesquisa focada na formação de professores em geral, selecionamos os seguintes títulos e analisamos seus resumos. Os que não se referem à formação de professores em geral foram categorizados em outras áreas (em ordem alfabética), conforme indicado no quadro 2

Quadro 2: Quantidade total de trabalhos localizados por conjunto de descritores - separados por área

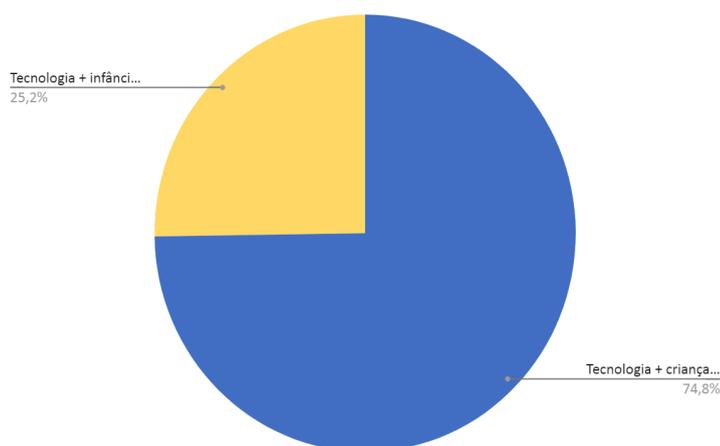
ÁREA	descritores (1)	descritores (2)
Alfabetização e Letramento	19	5
Arte e Música	17	5
Ciências	22	10
Educação Especial e Inclusão	54	2
Educação Física	9	4
Filosofia e História	4	2
Física	5	0
Geografia e Meio Ambiente	27	4
Língua Portuguesa	0	8
Línguas	9	1
Literatura	13	15
Matemática	31	8
Outros (adaptação escolar, políticas públicas, afetividade, ribeirinha, assentamento, interdisciplinariedade, moodle, religião)	0	14
Outros (assentamento, ribeirinha, cultura, étnico racial, políticas públicas, programação, Waldorf, Portugal, transição etapas, aleitamento, escola integral, empreendedorismo, projetos sociais)	28	0
Práticas Pedagógicas	45	34
Psicomotricidade e Ludicidade	13	6
Química e Biologia	1	0
Saúde	16	2
Sexualidade e Violência	8	7
Sociologia	2	0

Fonte: Autoria própria (2024)

No quadro 2, os descritores (1) são compostos pelos termos: tecnologia *AND* criança *AND* formação de professores e o conjunto de descritores (2) representa o conjunto de trabalhos obtidos com os termos tecnologia *AND* infância *AND* formação de professores.

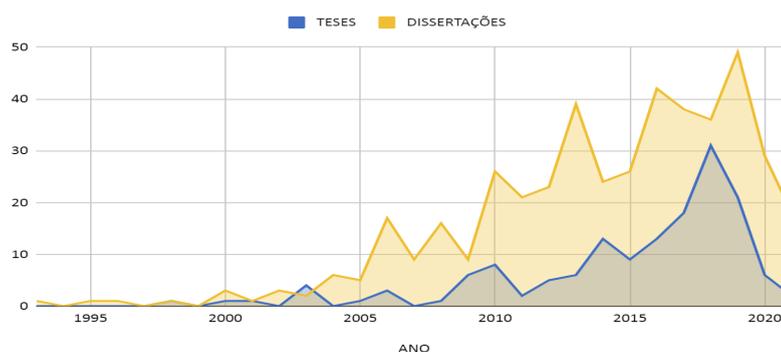
É possível realizar uma comparação entre teses e dissertações, e perceber como a mudança de apenas um descritor do conjunto (criança–infância) afeta a quantidade de trabalhos encontrados no banco de dados. Isso nos leva a um importante fato: a escolha cuidadosa de descritores é fundamental para garantir uma quantidade significativa de títulos para análise na pesquisa bibliográfica. O gráfico 1 mostra a quantidade de trabalhos encontrados com cada conjunto de descritores, enquanto o gráfico 2 compara a quantidade de teses e dissertações em cada conjunto.

Gráfico 1: Quantidade de trabalhos localizados por conjuntos de descritores



Fonte: Autoria própria (2024)

Gráfico 2: Quantidade de teses e dissertações no período de 1993 a 2021



Fonte: Autoria própria (2024)

Notamos então, uma inconstância nas produções de mestrado e doutorado no período apontado, com aumento e queda de pesquisas ano após ano, sem um padrão para que possa ser analisada a razão desta variação.

Na segunda etapa da análise, com os 159 trabalhos selecionados para revisão, construímos uma coluna denominada “segmento”. Nesta coluna, separamos os trabalhos por etapa: EI, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Ensino Superior e Outros. Após a seleção segmentada dos trabalhos, optamos por concentrar-nos apenas naqueles relacionados à EI, resultando em um total de 21 trabalhos a serem analisados.

A análise destes 21 trabalhos se deu na terceira etapa em que, por meio da leitura dos resumos, buscamos identificar os que estavam diretamente relacionados à tríade: tecnologia, formação de professores e EI. Identificamos seis trabalhos dentro desse escopo e inserimos dados importantes em uma planilha para uso nas próximas etapas. Esses dados incluem palavras-chave, referencial teórico, objetivos, procedimentos, participantes, tipos de pesquisa e resultados. Referências de autores especializados foram utilizadas para aprofundar nossos estudos bibliográficos e enriquecer a discussão sobre a formação de professores e a elaboração de relatórios.

Quanto ao tipo de pesquisa, os trabalhos estão, em sua totalidade, desenvolvidos em metodologia qualitativa e em uma delas apresenta-se também a abordagem *quanti-quali*. Os procedimentos utilizados são: análise documental, revisão bibliográfica, questionários e entrevistas. No Quadro 3 registramos os títulos que trabalharam com os três elementos da tríade (tecnologia, formação de professores e Educação Infantil).

Quadro 3 - Trabalhos que incluem tecnologia, formação de professores e EI

TÍTULO	AUTOR	ANO	TIPO	IES
Eurek@kids: um novo olhar para a formação do professor no processo escolar com a utilização de ambiente virtual de aprendizagem	Costa, Mariana Saad Weinhardt	2008	Dissertação	PUC-PR
O e-learning na formação de pais e educadores no apoio à aprendizagem dos educandos	Pereira, Mara Alexandra de Jesus	2010	Dissertação	UA
Formação continuada em serviço : enunciados dos professores sobre seu percurso formativo na relação com o fazer pedagógico	Nhanisse, Cacilda Rafael	2014	Dissertação	UFRGS

A formação do professor da Educação Infantil no contexto da modalidade a distância: o curso de pedagogia em foco	Pietrobon, Sandra Regina Gardacho	2018	Tese	UTFPR
Percepções dos professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba sobre a formação continuada para uso das tecnologias da informação e comunicação	Assunção, Claudete Pereira de	2018	Dissertação	UTFPR
Percursos formativos do professor de Educação Infantil	Torres, Berenice de Souza	2020	Dissertação	PUC-SP

Fonte: Autoria própria (2024)

Os resultados da análise dos trabalhos que incluem a tríade, bem como a contribuição das pesquisas para fundamentação teórica, encontram-se descritos no decorrer deste capítulo. Sendo assim, na primeira seção apresentaremos brevemente os avanços tecnológicos e como os recursos são modificados conforme surgem novas necessidades de uso. Será contemplado, na segunda seção, como a formação de professores pode contribuir para uma mediação pedagógica mais assertiva e impulsionadora, por meio do uso crítico, consciente e planejado das tecnologias.

2.1 Os Avanços Tecnológicos e as Modificações na Educação

Desde os primórdios, o ser humano era capaz de obter diversas coisas do meio, utilizando-se de recursos que lhes eram apresentados na natureza. O processo crescente de inovações realizadas pelo ser humano, por meio de seu raciocínio, resultou em conhecimentos práticos de que originaram diversos equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, processos, ferramentas, e, por fim, a tecnologia (Kenski, 2012). Ao passo em que o homem avança no desenvolvimento, consegue pensar e criar ferramentas que permitem obter aquilo que lhe é necessário. Com o passar do tempo, a habilidade de criar e inovar se tornou uma das principais características da humanidade.

As contribuições de Vygotsky (1996), por sua vez, expandiram esse conceito, ampliando o escopo da mediação entre o homem e o seu ambiente. Ele não apenas reconheceu o papel dos instrumentos físicos, mas também apontou o uso de signos, como linguagem, escrita e números, como sistemas mediadores essenciais no processo de humanização do homem. Esses sistemas, assim como as ferramentas técnicas, são construídos ao longo da história humana, influenciando não apenas a

forma social, mas também impulsionando o progresso cultural e o desenvolvimento coletivo da humanidade.

Por meio da mediação, seja ela por meio de instrumentos ou signos, é possível transformar a natureza e criar formas de interação social. A utilização da linguagem, por exemplo, permite uma comunicação mais complexa e abstrata entre os indivíduos, possibilitando o compartilhamento de ideias e conhecimentos. Já o uso de instrumentos como ferramentas, máquinas e tecnologias, permitem ao homem manipular e transformar o ambiente de forma mais eficiente e sofisticada. Em resumo, a abordagem de Vygotsky (1996) nos mostra como a cultura e a sociedade são construídas e transformadas por meio da mediação entre o homem e o mundo.

Os primeiros registros gráficos do pensamento humano remontam a tempos antigos, “sendo encontrados em suportes variados, como paredes de cavernas, ossos, pedras e peles de animais” (Kenski, 2012, p. 30). A escrita hieroglífica, empregada no antigo Egito, representava um exemplo notável desse sistema de registro. Ela consistia em símbolos estilizados que representavam objetos, seres e conceitos do mundo natural e divino, utilizando uma variedade de formas complexas.

Muitos desses hieróglifos eram representações de elementos da natureza, animais e outros objetos, consistindo em um sistema de escrita intrincado e diversificado. Mas esses símbolos também representavam ideias e conceitos, funcionavam como instrumentos mediadores do pensamento humano, permitindo a transmissão e compreensão de informações na sociedade egípcia antiga. Essa forma de comunicação visual ilustra a complexidade e a riqueza desse sistema de registro antigo.

A linguagem oral é considerada a forma mais antiga de expressão. Por meio de signos vocais comuns, as pessoas se comunicavam e aprendiam (Kenski, 2012). Entretanto, com a transição das sociedades nômades para uma ocupação mais estável de determinados espaços, ocorreu a criação e o uso da escrita como tecnologia.

O surgimento da escrita marcou um ponto crucial na evolução humana. Ao se configurar como um sistema de signos fixos e simbólicos, permitiu a documentação e a preservação do conhecimento, das leis e das experiências. Isso possibilitou a transmissão de informações para além do contato imediato entre as pessoas,

representando um avanço significativo na capacidade humana de se comunicar, aprender e preservar sua história.

A tecnologia da escrita, interiorizada como comportamento humano, interage com o pensamento, libertando-o da obrigatoriedade de memorização permanente. Torna-se, assim, ferramenta para a ampliação da memória e para a comunicação. Como tecnologia auxiliar ao pensamento, possibilita ao homem a exposição de suas ideias, deixando-o mais livre para ampliar sua capacidade de reflexão e apreensão da realidade (Kenski, 2012, p. 31).

Dando continuidade a esse avanço, a linguagem digital representa um marco na evolução da comunicação humana. Originada do progresso apresentado anteriormente, “a linguagem digital incorpora aspectos tanto da oralidade quanto da escrita em novos contextos” (Kenski, 2012, p. 31-32). A tecnologia digital introduz, então, uma estrutura comunicativa mais dinâmica e interativa. Expressa por meio de múltiplas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), a linguagem digital impõe transformações radicais nas maneiras de acesso à informação, cultura e entretenimento.

As TIC compreendem tecnologias específicas de informação e comunicação, baseadas “no uso da linguagem oral, da escrita, da síntese entre som, imagem e movimento, o processo de produção e o uso desses meios” (Kenski, 2012, p. 28). Ainda, podem ser “fonte de libertação, de progresso científico, geradoras de solidariedade ou, ao invés, instrumentos de controle e de manipulação” (Alarcão, 2001 *apud* Assunção, 2018, p. 24).

Para Soares (1999), as TIC podem ser entendidas como

[...] conjunto das “tecnologias portáteis” que reúnem instrumentos de apresentação visual e sonora e a microinformática capaz de promover o desenvolvimento de novas relações com as fontes do saber, caracterizada pela interatividade (*apud* Assunção, 2018, p.23).

A visão defendida por Winner (1983, *apud* Assunção, 2018) sugere que as tecnologias são uma forma de estruturar o mundo em que os indivíduos vivem e crescem. Em outras palavras, diversos artefatos inseridos na vida cotidiana têm o potencial de significar e organizar a atividade humana de diferentes maneiras. De acordo com Buarello, Biegling e Ulbricht (2013)

As tecnologias e todas as ramificações derivadas estão a todo o tempo ressignificando os papéis dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. O aprimoramento e a criação de novos formatos têm se mostrado urgente e emergente frente aos desafios que estão surgindo em detrimento do acelerado desenvolvimento tecnológico e, especialmente, das novas práticas de consumo das mídias pelos sujeitos (*apud* Assunção, 2018, p. 40).

Englobando toda a engenhosidade do cérebro humano, que é capaz de criar artefatos que atendam às mais diversas necessidades, o conceito de tecnologia vai além da criação de produtos, ele perpassa a identificação da necessidade inventiva, pelas suas formas de uso e pelas suas aplicações no cotidiano.

Acompanhando a história do desenvolvimento humano e sobre como a espécie evolui a cada momento, percebemos a criação incessante e cada vez mais acelerada de recursos que por vezes atendem e por vezes criam necessidades de consumo. Na contemporaneidade, presenciamos a crescente inovação das TIC, que ampliam as possibilidades de acesso ao conhecimento e despertam em alguns novos interesses. As invenções tecnológicas mudaram as formas de vida das pessoas. Conforme sua evolução, as maneiras de viver na sociedade precisaram ser ajustadas às novas realidades e vice-versa.

Citando exemplos desses avanços, podemos observar a popularização dos *smartphones* e *tablets*, que revolucionaram a forma como nos comunicamos e acessamos informações, as chamadas “tecnologias móveis”. As tecnologias móveis ampliam as possibilidades de aprender colaborativamente (Moran *et al.*, 2013). No entanto, é importante ressaltar que a tecnologia deve ser utilizada de forma consciente e responsável, buscando sempre o equilíbrio entre as facilidades proporcionadas e os impactos por elas causados na sociedade e no meio ambiente.

Apesar de terem existido inúmeros recursos que foram sendo aprimorados com o passar do tempo, permitindo a inovação e o despertar da curiosidade sobre como essas ferramentas podem se tornar úteis em diversos contextos, a aplicação das TIC tornou-se um novo ponto de apoio na realização dos processos que envolvem a comunicação de forma rápida e prática.

Na história da tecnologia educacional, os processos evolutivos das ferramentas de comunicação foram tomando espaço dentro das salas de aula. Ferramentas que embora não tenham sido desenvolvidas na intencionalidade de serem utilizadas para o processo de ensino-aprendizagem, tornaram-se grandes recursos para inovar as formas de ensinar. Um exemplo disso é o ábaco (figura 2).

Engendrado pela civilização por volta de 2.400 a.C, o instrumento foi construído para auxiliar nas contagens matemáticas, substituído pelas calculadoras no período atual.

Figura 2 - Ábaco



Fonte: <https://www.timetoast.com/timelines/abaco-90ed362b-f23e-4598-960e-5edf9489a06b>

Outra tecnologia que podemos citar é o *Horn-Book* (figura 3), uma madeira com letras impressas utilizada no processo de alfabetização. Considerado um dos primeiros dispositivos educacionais para a alfabetização, sua origem remonta ao período medieval, por volta do século XV.

Figura 3 - Madeira (Tecnologia *Horn-Book*) 1650



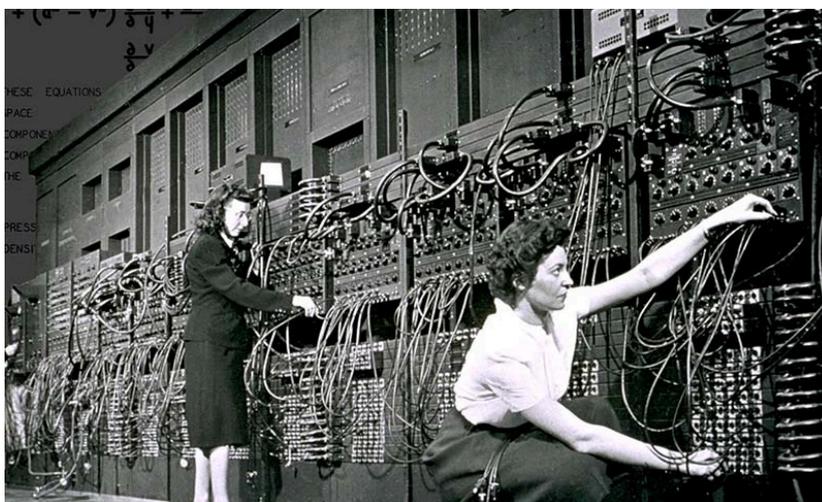
Fonte: <https://www.timetoast.com/timelines/temporalidade-tecnologia-da-educacao>

A estrutura consistia em um pedaço de madeira, onde eram fixados textos que podiam ser lidos e estudados. Com o passar do tempo, o quadro negro surgiu como importante recurso substitutivo, no qual os professores poderiam apresentar os conteúdos de forma clara e objetiva e o *Horn-Book* passou a ser considerado uma relíquia histórica. Com o avançar das invenções surge, então, espaço para

novos recursos mais atrativos e dinâmicos como os projetores e quadros digitais ou interativos.

Embora a Revolução Industrial - período marcado por grande desenvolvimento da tecnologia - tenha ocorrido há mais de três séculos, somente no século XX a primeira geração de computadores foi criada. Eniac é o seu nome (*Eletronic Numerical Integrator and Computer*). Desenvolvido nos EUA, em 1946, foi o primeiro computador eletrônico e digital automático. A Figura 4 mostra seu formato e disposição

Figura 4 - *Eletronic Numerical Integrator and Computer* (ENIAC) primeiro computador eletrônico da história.



Fonte:

<https://www.cnnbrasil.com.br/tecnologia/do-eniac-ao-notebook-confira-a-evolucao-dos-computadores-nas-ultimas-decadas/>

A criação do computador transformou radicalmente nossas vidas e métodos de trabalho, habilitando a execução de atividades que, anteriormente, demandavam processos manuais, de maneira veloz e eficaz, ao mesmo tempo em que pavimentou o terreno para o surgimento de novas oportunidades.

Esses e tantos outros recursos vieram para auxiliar os indivíduos no processo de produção, transmissão, obtenção e recuperação de conhecimentos. A ação bem-sucedida da espécie humana, ao manipular a natureza a seu favor diante da sobrevivência, distinguia os seres humanos em dois grupos: os frágeis (pensando no aspecto físico diante dos animais) e os engenhosos e astutos (aqueles que dominavam a natureza) (Kenski, 2012).

Água, fogo, um pedaço de pau ou o osso de um animal eram utilizados para matar, dominar ou afugentar os animais e outros homens que não tinham os mesmos conhecimentos e habilidades. [...] desencadeando novos sentimentos e ambições em nossos ancestrais. Novas tecnologias foram sendo criadas, não mais para a defesa, mas para o ataque e a dominação (Kenski, 2012, p. 16-17).

Essa relação do homem com a natureza mudou e muda até hoje.

A educação também é um mecanismo poderoso de articulação das relações entre poder, conhecimento e tecnologias. Desde pequena, a criança é educada em um determinado meio cultural familiar, onde adquire conhecimentos, hábitos, atitudes, habilidades e valores que definem a sua identidade social. A forma como se expressa oralmente, como se alimenta e se veste, como se comporta dentro e fora de casa são resultados do poder educacional da família e do meio em que vive (Kenski, 2012, p. 18-19).

As relações de poder, dentro do ambiente educacional, precisam então ser repensadas a todo o momento. O professor deve trabalhar com tecnologias visando criar encontros mais interessantes e motivadores com os alunos, desempenhando além do papel de especialista sobre os conhecimentos que precisam ser ensinados, atuando também como orientador das atividades e mediador das experiências. Um consultor, facilitador, planejador e dinamizador de situações de aprendizagem, trabalhando em equipe com o aluno e buscando os mesmos objetivos (Masseto *apud* Moran *et al.*, 2013).

O professor, figura central em sala de aula, precisa então apropriar-se de diversos conhecimentos na busca por aprimoramento do seu trabalho pedagógico, fazendo uso das ferramentas que melhor podem ilustrar e transmitir as informações necessárias para o desenvolvimento de seus alunos, além de possibilitar criar registros que evidenciam todo o processo.

Deste modo, a sala de aula precisou modificar-se, os métodos de ensino foram ajustados para melhor atender às capacidades/necessidades de cada indivíduo. Esta ascensão nos modos de produção, transmissão e obtenção do conhecimento esteve amparada pela evolução tecnológica.

2.2 Desafios na Formação de Professores para o uso das Tecnologias: implicações pedagógicas e metodológicas

As implicações pedagógicas e metodológicas referem-se aos impactos e desdobramentos que diferentes abordagens, teorias, técnicas ou ferramentas têm no âmbito educacional. Essas implicações direcionam as práticas pedagógicas, incluindo o currículo, a dinâmica professor-aluno, estratégias de ensino e avaliação. Além disso, no campo metodológico, elas influenciam a escolha de estratégias de ensino e aprendizagem, o planejamento e a execução de atividades educativas, bem como a forma pela qual a informação é apresentada e avaliada, desempenhando um papel significativo na produção do conhecimento.

A abordagem do ensino como produção de conhecimento destaca a importância do envolvimento ativo do aluno no processo educativo. A produção de conhecimento com autonomia, com criatividade, com criticidade e espírito investigativo (Behrens *apud* Moran *et al.*, 2013). A adoção de uma nova abordagem de ensino, tem implicações pedagógicas e metodológicas, afetando a maneira como os professores planejam suas aulas, a forma como os alunos aprendem e como a avaliação é realizada. Essas implicações podem mudar a dinâmica da sala de aula, promover maior participação dos alunos e favorecer a aplicação prática do conhecimento.

A tecnologia no campo educacional apareceu pela primeira vez na Universidade de Indiana, numa disciplina de estudos da Educação Audiovisual, em 1946. Em 1970, a Comissão dos Estados Unidos, sobre tecnologia educacional, definiu a tecnologia educacional como

[...] uma maneira sistemática de projetar, levar a cabo e avaliar o processo de aprendizagem e ensino em termos de objetivos específicos baseados na pesquisa da aprendizagem e na comunicação humana, empregando a combinação de recursos humanos e materiais para conseguir uma aprendizagem mais efetiva (Sancho, 1998 *apud* Zuffo, 2011, p. 22).

A partir de então, as tecnologias educacionais passaram a ser conhecidas como um conjunto de procedimentos organizados e sistematizados, os quais são utilizados diversos recursos, metodologias, técnicas e conhecimentos. Deste modo, na educação, as tecnologias devem

[...] contribuir para tornar efetivo o direito de participar nos contextos sociais e culturais, escolares e profissionais, especialmente quando são utilizados para dar resposta à diversidade. É preciso entender que, para muitas pessoas, são as soluções contra as barreiras: chave ou a única via de ter

acesso, ou tê-lo de forma plena e efetiva, à educação e a tudo que deriva dela (Sancho; Hernández, 2007 *apud* Zuffo, 2011, p. 23).

A escola desempenha um papel fundamental na sociedade contemporânea como espaço de formação. Em um contexto marcado por mudanças rápidas, as pessoas procuram na educação escolar a garantia de uma formação que propicie a aquisição de conhecimento e uma melhoria na qualidade de vida (Kenski, 2012). Mas também não podemos ignorar o fato de que a educação não se faz apenas na escola, “a educação é um processo de toda a sociedade que afeta todas as pessoas, em todas as situações da vida pessoal, social e profissional, de maneiras diversas e contínuas” (Moran *et al.*, 2013, p. 12). Diversos agentes sociais, como a família, os meios de comunicação, os círculos de amizades, as instituições religiosas, as empresas e a internet, desempenham papéis educativos e atuam como agentes formadores.

Em qualquer destes âmbitos, as tecnologias podem ser grandes aliadas para a educação, oferecendo diversas possibilidades para o desenvolvimento de atividades educacionais, ao mesmo tempo em que apresenta uma série de desafios cada vez mais complexos.

Por um lado, estamos diante de um cenário com abundância de informações, uma ampla variedade de materiais, canais, aplicativos e recursos disponíveis. Essa multiplicidade demanda habilidades de escolha, capacidade de avaliação e concentração por parte dos usuários. No entanto, por outro lado, enfrentamos o perigo inerente à navegação indiscriminada, que muitas vezes resulta em excesso de informação, sem contribuir efetivamente para o enriquecimento do conhecimento. Apesar de termos acesso a diversas facilidades, essas podem complexificar o processo, tanto em termos institucionais quanto pessoais (Moran *et al.*, 2013).

Com o avanço do mundo digital, ao mesmo tempo em que traz inúmeras possibilidades, deixa perplexas as instituições sobre o que manter, o que alterar e o que adotar (Moran *et al.*, 2013). As tecnologias trazem consigo inúmeros desafios e responsabilidades, influenciando tanto positivamente quanto dificultando o processo de ensino-aprendizagem. Isso ocorre devido à necessidade de apropriação dessas ferramentas e da mediação dos professores com os alunos para sua utilização adequada. Tal contexto exige uma reflexão e adaptação constantes por parte das instituições educacionais e dos educadores.

De acordo com Almeida (2005 *apud* Assunção, 2018), as instituições de ensino devem esforçar-se para compreender as novas linguagens, desvendar os seus códigos e dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações que as tecnologias oferecem. Para isso, é necessário ressaltar que estas instituições devam estabelecer condições para o uso de tecnologias, disponibilizando recursos tecnológicos e oportunidades de treinamento para que haja habilidade em sua aplicação nas práticas educacionais.

De acordo com as falas de professoras, extraídas das pesquisas analisadas, mesmo quando as instituições de ensino dispõem de equipamentos tecnológicos, a necessidade de agendamento prévio, a ausência de orientação para o uso desses recursos nos planejamentos, a falta de instrução para seu manuseio e a insegurança dos professores em lidar com essas ferramentas se apresentam como enormes desafios a serem superados.

A formação por si só não basta. É necessário facilitar o acesso a esses recursos e oferecer infraestrutura básica para integração das tecnologias. Os próximos excertos extraídos da pesquisa de Assunção (2018) nos dão importantes informações sobre a realidade do uso de tecnologias nos espaços escolares:

“Se eu precisar de internet... ou é na sala de vídeo ou na sala de permanência. As crianças não têm acesso à internet com os tablets”. “[...] não ter segurança na utilização das TIC, assim segurança no sentido de como eu vou utilizar um tablet, por exemplo, com as crianças na parte pedagógica”. “[...] a internet funciona um dia e outros dez dias não funciona [...]”. “Eles dizem que precisa usar o tablet, mas não é feita uma orientação” (Assunção, 2018, p. 65-68).

A partir dessas falas, percebe-se que a falta de recursos tecnológicos e de formação e condições para seu uso ainda é um desafio para a inclusão digital. Além da infraestrutura básica como acesso à internet, é necessário que as instituições de ensino se atentem a essas questões e ofereçam suporte aos professores e alunos. Estamos de acordo com Masetto (*apud* Moran *et al.*, 2013) quando dizem que a tecnologia por si só não é a solução definitiva para os desafios educacionais enfrentados pelo Brasil.

É crucial reconhecer que a superação desses obstáculos demanda um conjunto abrangente de ações, dentre as quais destacam-se as necessidades de reformulações nas políticas educacionais e o investimento na capacitação dos professores para que possam oferecer aos alunos os benefícios proporcionados

pelas tecnologias. Isso não se resume apenas à disponibilidade de recursos tecnológicos, mas também à habilidade dos educadores para integrar os recursos tecnológicos de forma efetiva no processo educativo.

No ambiente educacional, muitos educadores resistem ao uso de tecnologias. De acordo com Koehler e Mishra (2009 *apud* Pietrobon, 2018), professores que tiveram experiências negativas em sua utilização anteriormente, dificilmente estarão abertos a aceitar seu uso nas práticas pedagógicas, o que pode gerar um sentimento de incapacidade para a tarefa. Como resultado, a formação de professores para o trabalho com tecnologias torna-se um desafio, tanto para a implementação dessas ferramentas em sala de aula quanto para a realização de outras tarefas essenciais na sua profissão.

Ainda segundo Koehler e Mishra, para contextualizar o processo de ensino é necessário relacionar conhecimento, pedagogia e tecnologia. Os três elementos são especificados pelos autores como:

- a) Conhecimento: uma relação intrínseca entre o ensino e a aprendizagem. Pode parecer simples, mas propor conteúdo sem intencionalidade pedagógica ou com conceitos equivocados sobre determinado assunto cria uma base de aprendizado ineficaz para a continuidade de aprendizados futuros.
- b) Pedagogia: é todo o conhecimento do professor sobre os processos e práticas, métodos, didáticas e a gestão da classe. Quando o professor possui profundidade no campo dos saberes pedagógicos as propostas de atividades possibilitam a emergência de aprendizagens diversas por parte dos alunos.
- c) Tecnologia: Para este campo, o professor precisa estar em constante atualização, considerando que ele será o mediador das aprendizagens dos alunos e quem irá relacionar o conteúdo com as melhores formas ou métodos para ensiná-lo, fazendo uso das tecnologias como recurso didático.

Assim, é ressaltada nas pesquisas a importância de o educador estar em constante aprendizado sobre o uso das tecnologias, pois para tornar o aluno autônomo é necessário saber mediar o processo de ensino-aprendizagem, utilizando os recursos tecnológicos que mais fazem parte da vida dos estudantes e ensinando-os a manusear as ferramentas.

Diante disso, os cursos de formação continuada têm se tornado cada vez mais relevantes para os professores se atualizarem e aprimorarem suas práticas

pedagógicas. Ao pensarmos sobre os processos de formação docente, nos direcionamos para os compromissos nos quais as formações devem firmar: “aquisição de conhecimento, habilidades ou acréscimo de algo (des)conhecido num determinado tempo e espaço” (Nhanisse, 2014, p. 37). Compreendemos, portanto, que a formação docente deve apresentar novos conhecimentos aos professores, contribuindo para que possam aplicar esses conhecimentos no aperfeiçoamento de suas práticas.

O professor, enquanto mediador do conhecimento, precisa antes de tudo conhecer as ferramentas que serão empregadas em suas propostas. Para tanto, é necessário que ele esteja sempre atualizado e disposto a aprender novas técnicas e metodologias. Assim, poderá adaptar suas estratégias às necessidades e características de seus alunos e aos conteúdos com que deseja/precisa trabalhar.

No entanto, é importante ressaltar que o uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem deve ser cuidadosamente planejado e estruturado, de forma a garantir que os recursos sejam utilizados efetivamente e não se tornem distração para os alunos. É necessário que os professores estejam preparados para o trabalho com as tecnologias, fazendo uso adequado e acompanhando constantemente os resultados obtidos com a inclusão dessas ferramentas no cotidiano educacional.

As tecnologias permitem um acesso mais amplo e flexível aos conteúdos, seja os relacionados ao ensino-aprendizagem, como os portfólios elaborados em conjunto com a escola, a criança e a família, permitindo acesso às informações a seu tempo e ritmo. As ferramentas tecnológicas podem também oferecer recursos multimídia, como vídeos, áudios e imagens, que permitem enriquecer as experiências dos alunos.

2.3 Recursos Tecnológicos e suas Formas de Uso nas Práticas Pedagógicas que envolvem os Registros Escolares

Diante dos estudos realizados para estruturar este capítulo, nos deparamos com pesquisas que indicam as formas como as ferramentas tecnológicas podem ser utilizadas enquanto recurso para o processo de ensino-aprendizagem e na construção de registros escolares que contemplam uma maior diversidade de informações.

No contexto da EI, as formas como os professores inserem em suas propostas pedagógicas o uso de recursos tecnológicos, geram opiniões concordantes e antagônicas. Embora as tecnologias se apresentem como recursos que permitem a ordenação do mundo no qual vivem os sujeitos - nas formas de atribuir diferentes significados e possibilidades de utilização para os artefatos -, a proposição de uso das tecnologias em sala de aula, especificamente para alunos da EI, precisa ser bem planejada para que possa promover suas aprendizagens e o desenvolvimento.

A seleção intencional de propostas pedagógicas nas quais as tecnologias se façam necessárias, pode proporcionar às crianças um pensar sobre os conceitos fundamentais das tecnologias e suas relações mútuas.

A criança também é educada pela mídia, principalmente pela televisão. Aprende a informar-se, a conhecer - os outros, o mundo, a si mesma -, a sentir, a fantasiar, a relaxar, vendo, ouvindo, “tocando” as pessoas na tela. A televisão combina imagens estáticas e dinâmicas, imagens ao vivo e gravadas, imagens de captação imediata, imagens referenciais (registradas diretamente com a câmera) com imagens criadas por um artista no computador (Moran *et al.*, 2013, p. 50).

Sendo ainda uma criança, ela não está apta a dirigir um veículo por conta própria, necessitando da assistência de um adulto para guiar o veículo ao longo do caminho; de maneira semelhante, os estudantes requerem a orientação e intervenção do educador para manusear as tecnologias de maneira segura e proveitosa. Ao considerarmos o uso das tecnologias como um meio de documentação, estamos igualmente direcionando a atenção das crianças para o manuseio de ferramentas tecnológicas, possibilitando que elas, por meio destas, registrem suas expressões e as decisões tomadas frente às suas vivências e criações.

Segundo Assunção (2018), a “didática das tecnologias” se concentra no desenvolvimento de projetos e na criação de produções mais eficazes com o uso das tecnologias. Os projetos que são construídos em conjunto com as crianças em situações de uso das ferramentas tecnológicas, lidam com conceitos como necessidade, desafio, recurso, processo, produto, impacto e controle. Assim, os projetos devem servir

[...] para questionar o aluno, desafiá-lo e instigá-lo a buscar construir e reconstruir conhecimento com o uso articulado de tecnologias, o professor precisa saber quais mídias são tratadas por essas tecnologias e o que elas oferecem em termos de suas principais ferramentas, funções e estruturas (Almeida, 2005 *apud* Assunção, 2018, p. 32).

Para alcançar este objetivo, é fundamental promover interações entre os docentes em formação, criando um ambiente colaborativo e reflexivo. Durante o processo formativo, deve-se incentivar as discussões coletivas sobre as descobertas recentes, os desafios enfrentados, as produções realizadas e as estratégias adotadas para superá-los. Dessa forma, é possível aprimorar continuamente o trabalho em grupo.

Assim, quando o professor vive diferentes papéis, como aprendiz, observador e mediador, ele pode compreender e aplicar as experiências vividas, no desenvolvimento de projetos que integram diversas tecnologias e mídias para produzir conhecimento.

Existem diversas maneiras para o professor introduzir as tecnologias nas práticas docentes. Relacionando a forma como utiliza as tecnologias para ensinar, apresentar ou ilustrar a proposta pedagógica; às condições que são criadas para que a própria criança faça uso das tecnologias para se expressar por meio de novas linguagens; para a produção de relatórios e constituição da memória dos processos de desenvolvimento e aprendizagem; como instrumento de comunicação, construção e compartilhamento do conhecimento.

Independente da situação de uso das ferramentas tecnológicas, elas devem estar a serviço da formação de um cidadão crítico-reflexivo, com condições de se posicionar de forma autônoma diante do ambiente no qual está inserido. Assim, os educadores necessitam

[...] de um conhecimento que possibilite a organização de ambientes de aprendizagem (**físicos, simbólicos e organizacionais**) que situem os alunos e o corpo docente nas melhores condições possíveis para perseguirem metas educacionais consideradas pessoal e socialmente valiosas. Isso sem cair na ingenuidade de crer que com isso acabaremos com os problemas de ensino, nem no engano de pensar que, ignorando o que ocorre ao nosso redor, salvaguardaremos a escola dos perigos tecnológicos (Sancho, 1998 *apud* Zuffo, 2011, p. 24, **grifo do autor**).

Sancho (1998 *apud* Zuffo, 2011) classifica didaticamente os grupos de tecnologias em três distinções: as físicas, as simbólicas e as organizacionais.

Segundo o autor, as tecnologias físicas abrangem inovações em instrumentos físicos, como canetas esferográficas, livros, telefones, aparelhos celulares, satélites e computadores. As tecnologias simbólicas estão relacionadas à comunicação entre as pessoas, englobando desde a estrutura dos idiomas escritos e falados até as diversas formas de interação comunicativa. Por fim, as tecnologias organizacionais referem-se à maneira como nos inserimos no mundo e como os diferentes sistemas produtivos são organizados.

Isso significa criar um ambiente propício para que os alunos possam experimentar e explorar as tecnologias de forma orientada, integrada e criativa. Que sejam capazes de produzir conteúdos próprios como vídeos, fotografar aquilo que lhe chamou atenção, entre outros. Uma proposta interessante é mencionada por uma professora na pesquisa de Assunção (2018):

Quando você pensa em fazer uma atividade, poderia simplesmente no lugar de pegar o tablet, pegar o seu celular, poderia tirar foto, colocar no Datashow e permitir que as crianças somente escolhessem oralmente o que gostariam de fazer ali no espaço. [...] Agora, quando você pega o tablet, entrega um para cada criança, tem um significado maior para eles (Assunção, 2018, p. 86).

Desta forma, o professor cria condições para que os próprios alunos utilizem as tecnologias em suas produções e expressões. Assim, a tecnologia passa a ser uma ferramenta para que, ao invés de apenas consumir conteúdo, os estudantes possam produzir e criar, estimulando a criatividade, a colaboração e o protagonismo em seu próprio processo de aprendizagem.

Na trajetória de desenvolvimento e crescimento humano, as ferramentas tecnológicas podem ser vistas como instrumentos de registro que permitem documentar acontecimentos e descobertas. “Ao colocar pedaços de imagens ou cenas juntas, em sequência, criam-se novas relações, novos significados, que antes não existiam e passam a ser considerados aceitáveis” (Moran *et al.*, 2013, p. 52).

Adentrando à metáfora da viagem, unir elementos que possam detalhar o máximo possível o trajeto, anotando a distância percorrida e o tempo que levou para chegar até determinado local, assim como os pontos de referência importantes e as características marcantes do lugar, é essencial para que possamos nos orientar e nos preparar para o que está por vir.

As ferramentas tecnológicas de registro, como câmeras e *smartphones*, nos permitem capturar os momentos mais significativos da nossa jornada, eternizando-os em imagens e vídeos que poderão ser revisitados e compartilhados com outras pessoas. Da mesma forma, os instrumentos de gravação de áudio nos permitem trocar o diário de bordo por um registro mais dinâmico e completo, onde podemos capturar os sons e vozes dos lugares e das pessoas que encontramos durante o trajeto. Assim, as ferramentas tecnológicas de registros são essenciais para que possamos documentar nossas descobertas, nos orientar e compartilhar nossas experiências com outras pessoas. Os registros elaborados com o uso de *smartphones* ou *tablets*, permitem criar um banco de arquivos que contenham informações em diferentes tempos e espaços.

2.4 Tecnologias como Ferramentas de Comunicação entre Professores e Familiares

Outra possibilidade para o uso das tecnologias, envolve a sua utilização como ferramenta de comunicação, por exemplo entre educadores e familiares, permitindo uma mediação mais efetiva no desenvolvimento e acompanhamento das propostas pedagógicas. Pereira (2010) propõe em seu estudo o uso de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como uma ferramenta de comunicação e aprendizado para os familiares. A proposta de Pereira visa conscientizar os pais sobre a importância do conhecimento das ferramentas tecnológicas e das informações fornecidas por elas, permitindo uma aproximação maior do processo de ensino-aprendizagem de seus filhos.

O AVA é uma ferramenta de aprendizagem colaborativa que reúne diversos recursos que possibilitam aos participantes desenvolverem a autonomia, autoavaliação, aprendizagem individual e coletiva, interações em fóruns, *chats* e *blogs*, entre outras múltiplas atividades que permitam a organização e transmissão de conhecimentos. Para Pereira,

os AVAs utilizam internet para possibilitar de maneira integrada e virtual o acesso à informação por meio de materiais didáticos, assim como o armazenamento e disponibilização de documentos (arquivos); a comunicação síncrona e assíncrona; o gerenciamento dos processos administrativos e pedagógicos (Pereira, 2007, p. 7).

Além disso, o uso do AVA pode contribuir para a democratização do acesso à informação e à participação dos pais na vida escolar dos filhos, independentemente de sua localização geográfica ou de possíveis limitações de tempo.

Dentre os diversos modelos de AVAs existentes atualmente, como Teleduc, Blackboard e Moodle, o AVA Moodle se destaca nas pesquisas. Por ser um ambiente virtual de código aberto, ele permite que instituições de ensino personalizem as ferramentas e recursos disponíveis de acordo com suas necessidades específicas.

Além disso, o Moodle é bastante intuitivo e fácil de usar, tornando-se uma opção muito popular entre professores e alunos. Outra vantagem que ele oferece é a possibilidade de criar uma comunidade de usuários ativos, que compartilham experiências, dúvidas e soluções relacionadas ao uso da plataforma ou outros conhecimentos. Além de ser um software livre (sem custos), possui recursos de interação e comunicação que possibilitam ao professor adequar a plataforma de acordo às suas necessidades (Cruz Junior, 2013, p. 9).

Apesar de o Moodle apresentar-se como uma ferramenta de inúmeras possibilidades de interação, a falta de domínio no seu manuseio dificulta a sua incorporação nas práticas educacionais. Desta forma, faz-se necessária uma formação específica para aprender a operação da plataforma de maneira eficaz, tanto dos professores e alunos, como também dos pais. Para isso, Pereira (2010) propõe a criação de cursos de formação, dos quais participem os pais dos alunos e os educadores, no intuito de conscientizá-los sobre o impacto positivo da comunicação entre professores-alunos-família, além de ensinar formas de criar, por meio de AVA, um ambiente propício para o compartilhamento e acesso a informações relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Em sua pesquisa, Fernandes (2017) aponta que as unidades de Educação Infantil participantes decidiram, a partir de 2018, fazer a utilização de um e-mail para cada professor, no qual passaram a ser depositadas as pastas individuais das crianças, destinadas aos registros e relatórios avaliativos. Os arquivos são acessados pelas coordenadoras pedagógicas e respectivas professoras do grupo visando facilitar a leitura desses documentos.

Essa iniciativa teve como objetivo tornar mais eficiente e organizado o processo de acompanhamento do desenvolvimento das crianças ao longo do ano letivo. Além disso, a utilização do e-mail como meio de armazenamento das

informações, possibilitou a criação de um histórico individual para cada aluno, o que facilitou a identificação de possíveis dificuldades e a criação de estratégias para solucioná-las. A pesquisa também apontou que essa medida colaborou para uma maior integração entre os professores e coordenadores pedagógicos, que passaram a ter acesso fácil e rápido aos registros e relatórios avaliativos, possibilitando uma melhor comunicação e troca de informações sobre o desenvolvimento das crianças.

As pesquisas revelam que o uso de tecnologias está intrinsecamente relacionado ao processo formativo do educador. Além da formação continuada para uso das tecnologias em atividades pedagógicas, comunicação e práticas educativas, é fundamental refletir constantemente sobre o impacto dessas ferramentas no ambiente escolar. Traçar estratégias eficazes que permitam um contato adequado com essas tecnologias é essencial para compreendê-las como um meio de envolver todos os participantes no processo educacional.

Considerando o trabalho em equipe e a importância da comunicação constante, as tecnologias podem servir como grandes aliadas nesse processo. Além de aplicativos de mensagens instantâneas que permitem a troca de informações em tempo real e facilitam a comunicação, outras tecnologias que podem ser utilizadas são plataformas digitais - sejam elas de videoconferências ou de armazenamento de registros -, as redes sociais, *chats*, *blogs*, entre outras.

Embora a tecnologia possa ser uma ferramenta valiosa para melhorar a educação, ela também pode prejudicar a comunicação. À medida que os alunos e professores começam a depender demais das ferramentas tecnológicas, eles podem se afastar do contato pessoal e do ambiente escolar. É essencial encontrar o equilíbrio certo e escolher as ferramentas certas que possam aproximar e ampliar o envolvimento no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Pensando na trajetória escolar do aluno, as ferramentas tecnológicas permitem registrar e comunicar aos futuros professores, o processo de evolução de cada criança. Para isso, é essencial que haja uma comunicação clara e efetiva entre os docentes para que possam trocar ideias e opiniões de forma construtiva. É importante lembrar que cada uma possui seu próprio estilo de ensino e suas particularidades, mas que juntos podem somar esforços para alcançar um objetivo comum: a aprendizagem dos alunos. Portanto, é necessário que os educadores estejam dispostos a colaborar e a aprender uns com os outros, buscando sempre

aperfeiçoar suas práticas pedagógicas e aprimorar a qualidade do ensino oferecido às crianças.

Deste modo, as tecnologias podem ser grandes aliadas para que se registrem as práticas, atividades, mediações dos professores e participações dos alunos, a fim de indicar as estratégias que melhor atenderam às especificidades dos educandos e àquelas que não tiveram tanto êxito. Possibilitam, assim, que os próximos educadores possam servir-se de informações que auxiliem na construção de novas propostas pedagógicas e, também, na utilização das tecnologias.

Esses registros, se elaborados utilizando múltiplos recursos - além do gênero textual da linguagem escrita - permitem maior compreensão das formas como o professor e os alunos lidam com as experiências vivenciadas. A forma de registro, em muitos casos, está restrita apenas a textos escritos, com informações objetivas e muitas vezes suprimindo a relação das aprendizagens e desenvolvimento alcançados com o trabalho realizado pelo docente.

Deste modo, os meios tecnológicos disponíveis têm o potencial de auxiliar significativamente na elaboração da narrativa que, por meio das perspectivas de professores, pais e estudantes, descreve o percurso de aprendizado e crescimento das crianças, atuando como ferramentas essenciais para o registro e a documentação desses processos. Assim, a tecnologia viabiliza a criação de um acervo precioso, que facilita a análise e a reflexão — em diferentes momentos e contextos — sobre o desenvolvimento infantil ao longo de sua jornada educacional.

Existem, portanto, múltiplos caminhos pelos quais o uso da tecnologia para a produção de relatórios, portfólios, documentação pedagógica pode ser frutífero e trazer grandes contribuições. Foi nessa direção que, inicialmente, construímos nosso objetivo geral da pesquisa, posteriormente modificado: identificar **se e como** as tecnologias podem favorecer o registro de atividades escolares e auxiliar os professores a conhecerem e trabalharem com as singularidades de cada aluno, de acordo com seu desenvolvimento e necessidades.

Inicialmente, o desenho da pesquisa incluía a aplicação de questionários, a realização de entrevistas e a organização de encontros formativos exatamente para trabalhar com as professoras o uso de tecnologia para a produção de relatórios de desenvolvimento e aprendizagem. Entretanto, tendo sido realizadas as duas primeiras etapas, não houve adesão das participantes para a formação.

As razões apresentadas pelas participantes giraram em torno de dificuldades

de horários livre. Entretanto, conjecturamos que também havia indícios de pouca clareza sobre a importância da proposta de uso de tecnologia para a produção dos registros e para criar formas de comunicação com pares e familiares.

Realizamos uma tentativa de reunião, agendando um encontro para discutir sobre a capacitação e expor as contribuições que poderiam ser implementadas visando o aperfeiçoamento dos relatórios, contudo, nenhuma participante esteve presente. As justificativas dadas relacionaram-se a contratempos inesperados, enquanto algumas participantes não forneceram explicações para sua ausência. Esses fatos nos conduziram à reflexão acerca da importância de compreendermos com maior profundidade as percepções das professoras a respeito desse recurso pedagógico.

Optamos, então, por irmos além das análises do material empírico produzido pelas respostas aos questionários e entrevistas e realizarmos análise documental, solicitando que as professoras nos encaminhassem relatórios feitos e registros (vídeos e fotos) que elas tinham, relativos ao trabalho realizado. Ao final das análises, fizemos importantes considerações sobre os desafios para a formação de professores em relação ao uso de tecnologias na elaboração dos relatórios. Estas escolhas alinharam-se com os objetivos reformulados, sendo o objetivo principal analisar concepções de professoras de Educação Infantil e de primeiro ano do Ensino Fundamental sobre registros das experiências escolares das crianças ao término da pré-escola. Os objetivos específicos foram (i) discutir os desafios e as possibilidades enfrentados pelas educadoras no que tange à construção, compartilhamento, acesso e utilização desses registros e (ii) o papel das tecnologias em sua assistência.

CAPÍTULO 3 - Método

O presente capítulo tem como proposta apresentar os caminhos percorridos para a realização desta pesquisa. Durante o processo, leituras, análises e reflexões, se tornaram grandes aliados na construção do saber científico. Além disso, o uso de instrumentos para obtenção do material empírico nos permitiram acessar informações relevantes acerca da relação que se faz entre a teoria e a prática.

O referencial teórico inclui fontes como livros, artigos científicos, teses e dissertações, que possibilitaram a compreensão de conceitos fundamentais para a construção da pesquisa. Ao longo do caminho, a participação e colaboração de alguns autores e professores da área foram essenciais para que pudéssemos agregar em nossa pesquisa uma visão mais ampla do objeto de estudo.

A abordagem metodológica desta pesquisa é do tipo qualitativo, utilizando como procedimentos a aplicação de questionários, a realização de entrevistas e análise documental de relatórios e de registros de produções de crianças que frequentam a Educação Infantil. Segundo Gil, os métodos servem para auxiliar o pesquisador na organização do material produzido, oferecendo orientação necessária para realizar a pesquisa, obter, processar e validar todas as informações pertinentes à temática que está sendo investigada (Gil, 2017).

Nesta vertente, a pesquisa qualitativa permite explorar a diversidade de opiniões sobre determinados assuntos. Segundo Bauer e Gaskell (2002, p. 70) “o objetivo da pesquisa qualitativa é apresentar uma amostra do espectro dos pontos de vista” sobre o tema escolhido, fornecendo pistas que permitam o avançar na compreensão das informações obtidas.

Para localizar essas pistas e compreender os pontos de vista relacionados ao tema, foi preciso dar o primeiro passo na busca por títulos e autores que permitissem ampliar a bagagem da pesquisadora. Essa investigação foi fundamental para identificar lacunas no conhecimento existente e para o desenvolvimento de uma pesquisa de qualidade e relevante.

Deste modo, a revisão bibliográfica foi a bússola que nos guiou no caminho da descoberta e da investigação científica. Por meio dela, localizamos referências confiáveis e relevantes para o embasamento da pesquisa, além de identificar campos que precisavam ser mais bem explorados. Essa trajetória está descrita nos Capítulos 1 e 2, espaços nos quais a revisão bibliográfica se fez necessária.

Em continuidade ao caminho da investigação, alguns instrumentos se tornaram grandes aliados para cada etapa do percurso. Dentre eles, nosso primeiro instrumento utilizado foi o questionário, elaborado com questões que serão apresentadas na íntegra na segunda seção deste capítulo, e que serviu como ferramenta inicial para caracterizar os participantes da pesquisa; obter as primeiras informações sobre seus modos de compreender e utilizar as tecnologias em seu trabalho pedagógico. Segundo Gil (2009) o questionário é uma ferramenta de investigação utilizada para conseguir informações por meio de um conjunto de questões, elaboradas visando alcançar os propósitos da pesquisa.

Os questionários podem ser aplicados tanto de forma presencial quanto *online*, o que permite maior flexibilidade e alcance para os pesquisadores. No entanto, cabe ressaltar que a sua elaboração deve ser cuidadosa e criteriosa, levando em consideração a clareza das questões, a busca por objetividade das respostas e a representatividade da amostra. Melo e Bianchi (2015) salientam que o questionário mal formulado ou seu uso inadequado, podem resultar em informações equivocadas que prejudicam a validade do estudo.

Assim, procuramos em nossa pesquisa refletir sobre todos os aspectos e retornar sempre que necessário ao questionário, buscando a cada acesso identificar possíveis erros de interpretação e ajustes que precisassem ser feitos para garantir a qualidade das respostas obtidas.

Após a aplicação do questionário, o próximo passo dado foi a realização de entrevistas individuais, com vistas a aprofundar alguns conceitos apresentados nas questões que compunham o questionário. Dentre as vantagens de aplicação das entrevistas, Gil (2009) aponta a flexibilidade no andamento do diálogo, podendo o pesquisador reformular ou acrescentar questões no seu decorrer; a captação de informações contidas no olhar, na expressão corporal e na entonação da voz; além da possibilidade de conseguir informações mais precisas e em maior profundidade acerca do comportamento humano são outras qualidades apontadas pelo autor.

Esse instrumento tem sido empregado na pesquisa, como forma de estudar os significados subjetivos de pontos complexos demais para serem investigados no questionário. Os conteúdos considerados dignos de investigação são, para Lakatos (1993, *apud* Szymanski, 2018), fatos, opiniões sobre fatos, sentimentos, planos de ação, condutas atuais ou passadas, e motivos conscientes para opiniões e sentimentos.

Deste modo, a combinação do questionário com as entrevistas individuais se tornou uma importante estratégia para obter informações, permitindo uma análise mais abrangente e consistente dos resultados da pesquisa.

Para ampliar o horizonte da investigação foi combinado com esses instrumentos a análise documental, como complemento às informações obtidas para preencher lacunas e contextualizar de forma mais ampla o objeto de investigação.

A análise documental, por sua vez, possibilitou não só corroborar e aprofundar as descobertas, como identificar nuances, padrões e particularidades que poderiam ter escapado de nossa visão inicialmente. Essa triangulação metodológica entre questionários, entrevistas e análise documental, se mostrou não apenas uma estratégia, mas um recurso valioso para quem deseja complementar suas descobertas.

Nos subtítulos a seguir, apresentamos o detalhamento dos instrumentos utilizados e o modo de transcrição e armazenamento do material empírico obtido, o contexto no qual a pesquisa se insere e as participantes da pesquisa.

Gostaríamos de ressaltar que todos os nomes mencionados nesta pesquisa, tanto das professoras participantes quanto dos alunos, são fictícios. Essa medida foi adotada rigorosamente em conformidade com as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP), visando assegurar a completa preservação da identidade dos envolvidos.

3.1 Instrumentos utilizados na pesquisa

3.1.1 Questionário

Como primeiro instrumento construído para a obtenção de informações necessárias para o andamento da pesquisa, o questionário foi pensado como ferramenta que possibilitaria congrega informações iniciais básicas sobre a caracterização de cada participante, bem como fornecer pistas que favorecessem o uso dos demais instrumentos. Desta forma, construímos um modelo de questionário que contava com 5 seções.

A primeira seção pode ser considerada uma apresentação. Dentro dela foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que as participantes pudessem ter contato com os termos da pesquisa antes de iniciar o questionário. Ao final das informações relacionadas ao termo, as participantes

dariam sua concordância ao clicar no botão iniciar para responder às questões, caso assim o desejassem. Cada participante só poderia dar os próximos passos na leitura e para as respostas a cada questão, caso realizassem a assinatura eletrônica do TCLE.

A segunda seção do questionário era apresentada contendo questões gerais sobre a caracterização das participantes (Quadro 4). Na terceira seção (Quadro 5), as questões se direcionavam apenas para as participantes que lecionaram na EI, tendo em vista identificar **se** e **como** elas produziam os relatórios de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança.

A quarta seção (Quadro 6) abordava questões específicas para docentes do Ensino Fundamental (EF), com o propósito de verificar se elas acessavam e faziam uso dos relatórios produzidos pelas professoras da EI, que lecionaram para os alunos anteriormente. Por fim, a quinta seção (Quadro 7), novamente com perguntas gerais, direcionava-se a professoras de ambas as etapas, permitindo que elas informassem se havia algum meio de comunicação entre elas, além de confirmar o interesse em continuar participando da pesquisa na etapa de entrevistas.

A seguir, podemos observar nos quadros quais perguntas compunham cada seção

Quadro 4 - Seção 2: Perguntas Gerais para Ambos os Segmentos (EI-EF)

QUESTÕES	TIPO DE PERGUNTA
Escreva seu nome	Fechada
Em qual etapa da educação você atua?	Fechada
Quanto tempo atua nesta(s) etapa(s)?	Fechada
No ano de 2021 você atuou em qual etapa?	Fechada
No ano de 2022 você atua em qual etapa?	Fechada
Qual a instituição de ensino da sua formação inicial?	Aberta
Em sua formação inicial, em algum momento, houve aulas expositivas ou práticas voltadas para a produção de relatórios de desenvolvimento dos alunos?	Fechada
Em cursos de formação continuada, dos quais você participou, algum era voltado para produção de relatórios?	Fechada
Você acredita que cursos de formação específica para ensino de produção de relatórios sejam relevantes?	Fechada

Fonte: Autoria própria (2024)

Quadro 5 - Seção 3: Questões Específicas para Docentes da EI

QUESTÕES	TIPO DE PERGUNTA
Como você aprendeu a fazer relatórios?	Fechada
Você acha importante o uso dos relatórios?	Fechada
Os relatórios por você produzidos são feitos de que forma?	Fechada
Caso tenha respondido OUTROS na questão anterior, especifique:	Aberta
Você acha que os relatórios que você produz são acessíveis para os professores de primeiro ano que trabalharão com seus alunos?	Fechada
Você acha que os relatórios que você produz são lidos pelos professores de primeiro ano que trabalharão com seus alunos?	Fechada

Fonte: A autoria própria (2024)

Quadro 6 - Seção 4: Questões Específicas para Docentes do EF

QUESTÕES	TIPO DE PERGUNTA
Você acessa os relatórios produzidos pelas professoras da Educação Infantil que trabalharam com seus alunos?	Fechada
Você acha importante o uso dos relatórios?	Fechada
Você acha que os relatórios produzidos sobre a trajetória de desenvolvimento dos alunos na Educação Infantil ajudam no trabalho a ser realizado com os alunos no primeiro ano?	Fechada

Fonte: A autoria própria (2024)

Quadro 7 - Seção 5: Questões Gerais para Ambos os Segmentos (EI-EF)

QUESTÕES	TIPO DE PERGUNTA
Na rede municipal de Educação existem formas de comunicação entre os professores de Educação Infantil e os professores de Ensino Fundamental?	Fechada
Na rede municipal de Educação deveriam existir mais formas de comunicação entre os professores de Educação Infantil e os professores de Ensino Fundamental?	Fechada
Caso tenha respondido SIM na questão anterior, especificar quais. Caso tenha respondido NÃO na questão anterior, dizer o por quê.	Aberta
Você deseja continuar a pesquisa, participando da segunda etapa, entrevista?	Fechada
Caso tenha respondido SIM na questão anterior, escreva seu e-mail para contato futuro	Fechada

Fonte: A autoria própria (2024)

Estas questões possibilitaram descrever as participantes da pesquisa e traçar a melhor forma de conduzir as entrevistas realizadas na próxima etapa. Além disso, as questões elaboradas também contribuíram para iniciar o conhecimento sobre o tema estudado, fornecendo dados mais precisos e relevantes para a análise posterior dos resultados.

3.1.2 Entrevistas

A segunda etapa da pesquisa, as entrevistas, objetivou aprofundar as questões relevantes para o desenvolvimento do trabalho. Perguntas específicas foram formuladas em dois roteiros de entrevistas, um para as docentes do EI e outro para as do EF.

As entrevistas foram realizadas individualmente, sendo os locais estabelecidos com as participantes de acordo com sua preferência e disponibilidade, podendo escolher entre realizar a entrevista em uma sala, dentro da instituição de ensino na qual trabalha a pesquisadora (a instituição cedeu o local para realização das etapas de entrevista), na casa da pesquisadora ou de forma virtual - utilizando uma plataforma de comunicação. Cada participante escolheu o local de sua preferência, sendo todos os locais elencados acima utilizados durante a pesquisa.

Após a assinatura do TCLE, autorização para uso de imagem e áudio e confirmação de consentimento para uso de dados pessoais, de acordo com a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD)⁵, todas as conversas foram gravadas em formato de áudio. As professoras que responderam ao questionário foram as participantes das entrevistas.

As entrevistas foram realizadas em formato semiestruturado. Cada uma delas consistiu em uma série de perguntas direcionadas às professoras da EI com o objetivo de explorar como elas aprenderam a produzir relatórios, as facilidades e dificuldades encontradas, bem como as diferentes formas de produção e a relevância desses registros na visão de cada participante, além de questões voltadas para o uso das tecnologias na produção e compartilhamento dos relatórios. Em média, as entrevistas tiveram duração de 25 minutos.

A entrevista semiestruturada é um modelo no qual o pesquisador poderá

⁵ Esta Lei dispõe sobre o tratamento de dados pessoais, inclusive nos meios digitais, por pessoa natural ou por pessoa jurídica de direito público ou privado, com o objetivo de proteger os direitos fundamentais de liberdade e de privacidade e o livre desenvolvimento da personalidade da pessoa natural.

modificar seu roteiro sempre que julgar necessário. Com questões que podem ser excluídas ou inseridas no roteiro, a flexibilização deste tipo de entrevista possibilita não só ao pesquisador aprofundar-se em questões que julgar importantes - de acordo com o desdobramento das entrevistas -, mas também favorecer um clima mais informal com os entrevistados, julgado por nós como o mais adequado para construção de novos rumos para a continuidade da dialogicidade construída entre entrevistador e entrevistado.

Gil (2017) salienta que a entrevista semiestruturada possibilita ao pesquisador retomar a pergunta ao entrevistado, caso note que este está se desviando da questão original, devido ao fato de poder falar livremente sobre o assunto elencado.

Para as professoras que trabalham na EI é crucial entender a importância da criação e compartilhamento de relatórios de desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos. Queremos saber como elas aprenderam a produzir esses relatórios, se foram ensinadas em cursos de formação inicial ou continuada e onde eles foram criados (se em plataformas digitais disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação ou em outros locais).

Já para as docentes do EF, buscamos identificar como utilizam os registros feitos pelas professoras do EI e se acreditam que poderia haver, ou não, informações diferentes das habitualmente inseridas nos registros, que contribuiriam para o trabalho pedagógico a partir dos relatórios.

Nos quadros a seguir, apresentamos os roteiros das entrevistas. As questões não seguiram um padrão, algumas foram reformuladas, suprimidas; até mesmo acrescentadas outras questões, conforme necessidade e possibilidade aferida no desenrolar de cada entrevista. Como se trata de entrevista semiestruturada, o roteiro sofreu variações no desenrolar dos encontros com as professoras, a depender da dinâmica de cada encontro.

Quadro 8 - Roteiro de entrevista para as docentes da EI

Como você aprendeu a produzir relatórios?
Quais são as dificuldades ao produzir relatórios?
Quais informações você julga necessárias constarem em um relatório?
Como você acredita que os relatórios produzidos por professores da Educação Infantil

devem ser utilizados pelos professores do Ensino Fundamental?
De que forma você registra os relatórios que produz? Em plataforma digital disponibilizada pela SME ou são produzidos em outros locais e enviados para as escolas? <i>Se a resposta for: em plataforma digital disponibilizada pela SME, questionar:</i>
<ul style="list-style-type: none"> I. <i>Quais informações são inseridas nesta plataforma?</i> II. <i>Podem ser inseridas imagens das atividades realizadas pelos alunos?</i> III. <i>Existe quantidade de caracteres para inserir as informações?</i> IV. <i>As informações inseridas são específicas de exigência da plataforma? (perguntas fechadas e específicas sobre o desenvolvimento do aluno, deixando o professor sem autonomia para inserir as informações desejadas)</i>
Em qual local você produz seus relatórios?
Você acredita que cursos voltados para a produção de relatórios de desenvolvimento dos alunos sejam relevantes? Se sim, em que aspectos?
Você participaria de um curso específico para produção de relatórios?

Fonte: A autoria própria (2024)

Quadro 9 - Roteiro de entrevista para as docentes do EF

Como você aprendeu a fazer análise dos relatórios?
Quais informações você julga necessárias constar em um relatório?
Como você acredita que os relatórios devem ser elaborados pelos professores da Educação Infantil?
Como você analisa os relatórios aos quais tem acesso?
Você tem acesso aos relatórios produzidos pelos professores da Educação Infantil?
De que forma você os acessa? Ficam disponíveis em uma plataforma digital disponibilizada pela SME ou são enviados para as escolas e você os acessa através de solicitação para a equipe gestora? <i>Se a resposta for: em plataforma digital disponibilizada pela SME, questionar:</i>
<ul style="list-style-type: none"> V. <i>Quais informações são inseridas nesta plataforma?</i> VI. <i>Podem ser inseridas imagens das atividades realizadas pelos alunos?</i> VII. <i>Existe quantidade de caracteres para inserir as informações?</i> VIII. <i>As informações inseridas são específicas de exigência da plataforma? (perguntas fechadas e específicas sobre o desenvolvimento do aluno, deixando o professor sem autonomia para inserir as informações desejadas)</i>
Como você faz uso dos relatórios vindos da Educação Infantil?

Você acredita que cursos voltados para a produção de relatórios de desenvolvimento dos alunos sejam relevantes?

Você participaria de algum curso específico para produção de relatórios?
--

Fonte: A autoria própria (2024)

Essas questões nos permitiram identificar a relevância do compartilhamento das informações entre as professoras e as etapas de ensino, além de promover uma reflexão acerca da formação e a qualidade dos registros de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

3.1.3 Análise documental

Durante a fase de análise documental na pesquisa de campo, foi possível obter valiosos *insights* ao receber os relatórios de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, assim como registros visuais das experiências escolares. Essa etapa foi essencial para uma análise mais aprofundada das práticas pedagógicas e da aprendizagem das crianças no contexto da EI.

Nesta etapa, houve um novo contato com as professoras da EI para saber se desejavam continuar participando da pesquisa, compartilhando seus relatórios e registros fotográficos das atividades desenvolvidas em sala de aula. Todas as professoras da EI expressaram interesse em contribuir, e, por meio do aplicativo de mensagens WhatsApp, enviaram seus relatórios para a pesquisadora. No que se refere aos registros visuais, apenas as professoras Adriana e Laís forneceram imagens das atividades, brincadeiras e interações realizadas em suas salas de aula.

Para a etapa da análise documental, reunimos os relatórios e registros enviados pelas professoras para apresentarmos de que forma elas compreendem que deve ser a construção desse documento, assim como para identificar possibilidades e lacunas existentes na elaboração desse tipo de registro.

Os relatórios foram separados por pastas, uma para cada professora, e suas análises foram realizadas por meio da identificação de pontos divergentes e semelhantes entre os registros da mesma professora e no conjunto das demais. As imagens das atividades foram tratadas na tentativa de relacioná-las às informações postas nos relatórios das professoras, buscando encontrar um conjunto de

informações que, quando em relação entre o texto e as imagens, pudessem revelar muito mais do que os relatórios sozinhos poderiam revelar, sobre as especificidades de cada criança.

No entanto, custou-nos encontrar registros que pudessem fazer relações com os textos dos relatórios, já que as imagens capturadas pelas professoras das atividades parecem ter sido feitas de maneira aleatória, sem a intencionalidade de evidenciar aquilo que estaria escrito nos relatórios. As imagens também são de diversas crianças, e quando a mesma criança aparece em mais de uma imagem, não é possível analisá-las como partes de uma história que conta os avanços, tampouco compreender as suas características individuais, visto que cada imagem retrata um episódio distinto que não apresenta a introdução, o progresso e a etapa final das habilidades alcançadas para cada atividade.

Deste modo, escolhemos algumas imagens para analisá-las individualmente, imagens estas que nos permitiram usá-las para ilustrar como esse tipo de registro pode ser elaborado, no intuito de servir como instrumento potencializador dos relatórios.

3.2 Transcrição e Armazenamento do Material Empírico

O material empírico obtido com a aplicação do questionário e realização das entrevistas, em formato de áudio, foram transcritos com auxílio da tecnologia. O processo de transcrição das entrevistas iniciou-se com a busca por programas que convertem áudios MP3 em textos.

Na busca, analisando os sites de transcrição disponíveis, o que melhor se adequou à pesquisa foi o programa *Transkriptor*, devido à facilidade no manuseio e o rápido retorno das transcrições. Apesar de não necessitar de instalação - sua utilização é *online* -, o site possibilita o arquivamento das entrevistas em uma pasta, após realização do cadastro, que pode ser realizado via e-mail para maior comodidade.

O *Transkriptor* possibilita que os usuários enviem áudios MP3, MP4, wav, aac, m4a, webm, vídeos do *link* do *Youtube* ou de armazenamento na nuvem - *Google Drive*, *One Drive*, *Dropbox* -, entre outros, que ficam armazenados em sua conta para utilização nos momentos em que acharem oportuno.

Não havendo limite de tamanho máximo de arquivo para envio - apesar de impactar diretamente no tempo de espera para carregamento - o programa limita o tempo do arquivo a ser transcrito gratuitamente, sendo apenas os 5 primeiros minutos de áudio gratuitos para contas de avaliação e diversas horas de transcrição para contas pagas - a depender do plano assinado. Assim, em função do limite de transcrição nas contas gratuitas ser bem breve, optamos por assinar a conta paga no período em que foi necessária a utilização do serviço.

O sistema, além de possibilitar a gravação do áudio diretamente pela plataforma, oferece três tipos de transcrições de áudio⁶: *Standard*, que é o mais popular, possuindo alta precisão e resultados consistentes para qualquer tarefa de transcrição; *Subtitle*, que possibilita a transcrição de legendas, fornecendo pedaços mais curtos do texto; e o *Speaker Seperated (Beta)*, um modelo personalizado que separa resultados da transcrição, por pessoas, sendo o mais utilizado nos casos de entrevistas, pois identifica e separa as falas por tons de vozes diferentes, facilitando na identificação de quem disse o quê.

Este último recurso citado se apresentou como o mais adequado para a presente pesquisa, pois permitiu uma transcrição mais precisa, auxiliando de maneira considerável o trabalho da pesquisadora e permitindo que os dados fossem os mais fiéis possíveis.

Ao processar o áudio e iniciar a transcrição, o programa apresenta em cada linha as informações transcritas do áudio, ficando o áudio disponível logo ao final da página para que o pesquisador possa ouvi-lo - acompanhando simultaneamente a transcrição realizada -, corrigindo erros ou fazendo alterações se necessário, na própria transcrição, sem necessidade de utilização de recursos externos para auxiliar nesse processo.

Apresentando pequenos erros de transcrição, a análise aprofundada do pesquisador - utilizando da leitura e escuta dos áudios - se faz necessária para que esses erros sejam mitigados.

Ao iniciar a análise do material transcrito, decorrente das entrevistas, utilizamos uma separação por segmentação, de acordo com as questões levantadas no roteiro das entrevistas. Este processo nos permitiu analisar individualmente cada questão apresentada, para que, posteriormente, pudéssemos unir as informações, a fim de encontrar possíveis lacunas no trabalho pedagógico - voltado para a

⁶ Informação retirada do próprio programa

construção de relatórios - ou convergências nas informações fornecidas pelas entrevistadas, levando-nos ao encontro dos objetivos da pesquisa.

Todo o material empírico obtido durante a pesquisa, principalmente os relacionados às etapas de campo, foram armazenados em um dispositivo de armazenamento portátil de memória *flash*, em uma pasta no computador pessoal e na nuvem da conta institucional da pesquisadora, vinculada ao curso de mestrado.

3.3 Contexto

A pesquisa aqui apresentada emerge de um campo que reflete as diversas nuances e complexidades presentes no meio educacional. Um terreno que reúne variadas realidades, perspectivas e desafios que permeiam a prática docente e a formação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Assim como a diversidade de culturas, histórias e vivências que compõem a nossa sociedade, o contexto no qual a pesquisa é realizada diz muito sobre as particularidades e especificidades presentes no trabalho que é desenvolvido naquele local e/ou com determinadas pessoas. Deste modo, apontar a região, seu desenvolvimento e características é fundamental para compreender a dinâmica do ambiente e os impactos que sua organização pode ter na formação dos indivíduos.

Esta pesquisa foi direcionada para ser desenvolvida na cidade de Conchas, localizada no interior do estado de São Paulo. Com seus 466.120 km² localizados na região fisiográfica de Piracicaba, Conchas está limitada pelos municípios de Anhembi, Bofete, Laranjal Paulista, Pereiras, Piracicaba e Porangaba, e segundo a sinopse preliminar do Censo Demográfico de 2022⁷ possui cerca de 15.232 mil habitantes.

Conchas teve seu nome devido à grande quantidade de moluscos, envolvidos em conchas das mais variadas cores, que pontilhavam o riacho que corre próximo ao município.

A estrutura educacional de Conchas-SP, segundo dados do IBGE (2022)⁸, revela a seguinte distribuição de estabelecimentos por nível educacional: na Educação Infantil, o município conta com cinco creches e sete pré-escolas disponíveis; para o Ensino Fundamental anos iniciais (1° ao 5°), são registrados seis

⁷ <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/conchas.html>

⁸ <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/conchas/pesquisa/13/78117>

estabelecimentos.

A creche, primeira etapa da EB, compreende crianças de zero a três anos de idade e é responsável por garantir o cuidado e a educação nos primeiros anos de vida. Já a pré-escola atende aos próximos dois anos seguintes, recebendo crianças de 4 a 5 anos e 11 meses. No EF, o ingresso é a partir dos 6 anos de idade.

Além da infraestrutura estabelecida, a força educacional da região se manifesta por meio do corpo docente. Dados revelam um contingente expressivo de profissionais que compõem a rede municipal de ensino básico em Conchas-SP. No segmento da Educação Infantil, há um total de 57 professores que se dedicam ao atendimento em creches, enquanto outros 32 atendem aos pré-escolares. No Ensino Fundamental - anos iniciais, registram-se 46 professores.

No segmento da EI, foram registradas 642 matrículas, sendo 322 em creches e 320 em pré-escolas - contemplando dois anos (Pré I e Pré II). No EF, 954 matrículas são divididas entre o 1º e o 5º ano, sendo delas 176 no 1º ano.

Esses números ilustram não apenas a estrutura educacional do município, mas também evidenciam a preocupação e o investimento em cada uma das etapas da formação dos estudantes. A presença de uma quantidade significativa de professores em cada nível de ensino sugere uma proporção adequada entre professor-aluno em cada segmento.

Os gráficos 3, 4 e 5 apresentam a quantidade de estabelecimentos de ensino, matrículas e docentes, para melhor entender como a educação é distribuída e administrada no município.

Gráfico 3 - Quantidade de escolas por etapa (EI - creches e pré escolas e EF - 1º ano)

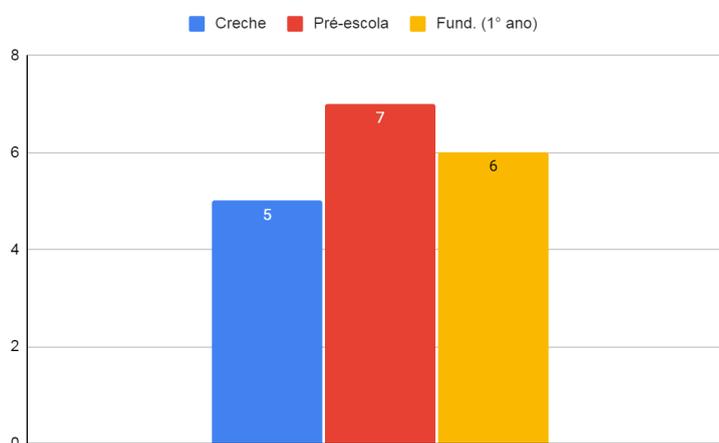
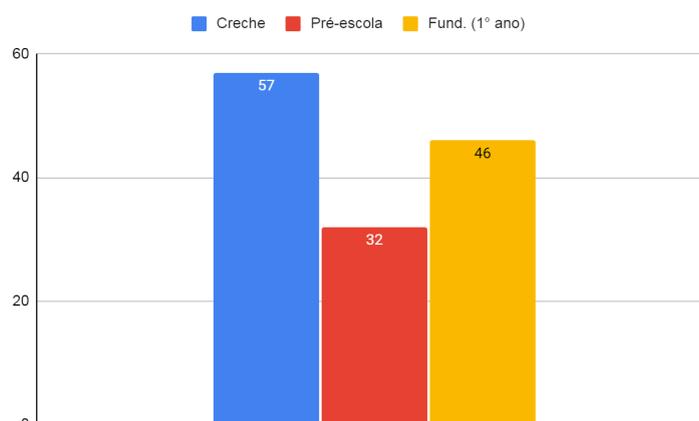


Gráfico 4 - Quantidade de docentes por etapa (EI - creches e pré escolas e EF - 1º ano)

Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/conchas/pesquisa/13/78117>

Gráfico 5 - Quantidade de matrículas por etapa (EI - creches e pré escolas e EF - 1º ano)

Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/conchas/pesquisa/13/78117>

É importante lembrar que a etapa da Pré-escola é subdividida em dois agrupamentos (Pré-I e Pré-II), sendo o Pré-II o último ano da EI no qual estão matriculados os alunos que deverão migrar para o EF. Assim, as 320 matrículas são divididas entre os dois anos, justificando a queda na quantidade de matrículas no 1º ano do EF.

A partir desses dados, é possível observar o equilíbrio entre a quantidade de escolas para cada nível de ensino (EI-EF), assim como a quantidade de docentes que acompanha a quantidade de matrículas, sendo na EI uma média de 6 alunos por professora no Pré-I subindo para 10 no Pré-II. Esse é um importante indicativo de que há um esforço em manter um número adequado de professoras para atender às demandas dos estudantes.

A restrição da pesquisa para o município de Conchas-SP não significa que os resultados obtidos possam ser úteis apenas para essa região, mas podem apresentar-se como um retorno para a comunidade docente em geral e servir como modelo para discussão sobre a produção e uso de relatórios.

3.4 Participantes

As participantes da pesquisa são professoras da Educação Básica, que lecionaram nos anos de 2021 ou 2022 no último ano da EI ou no primeiro ano do EF, em escolas distintas. Todas foram convidadas a participar do estudo por meio de convites individuais por parte da pesquisadora. Essa estratégia para composição do grupo participante da pesquisa não foi nossa escolha inicial.

Inicialmente, optou-se por estabelecer contato com o responsável pela Secretaria de Educação, visando obter assistência na divulgação do questionário entre os docentes da rede educacional municipal, que tivessem interesse em participar da pesquisa. Apesar de diversas tentativas, que incluíram reuniões presenciais e contatos via WhatsApp, não tivemos sucesso no retorno por parte desse responsável.

Essa iniciativa visava propor um processo formativo para as professoras, centrado na construção de relatórios onde pudessem compartilhar suas experiências. O objetivo era, por meio desse grupo formativo, desenvolver um modelo ideal de relatório para ser compartilhado com toda a rede educacional. Infelizmente, devido às dificuldades em encontrar participantes suficientes e interessadas nesse processo, não foi possível avançar conforme planejado.

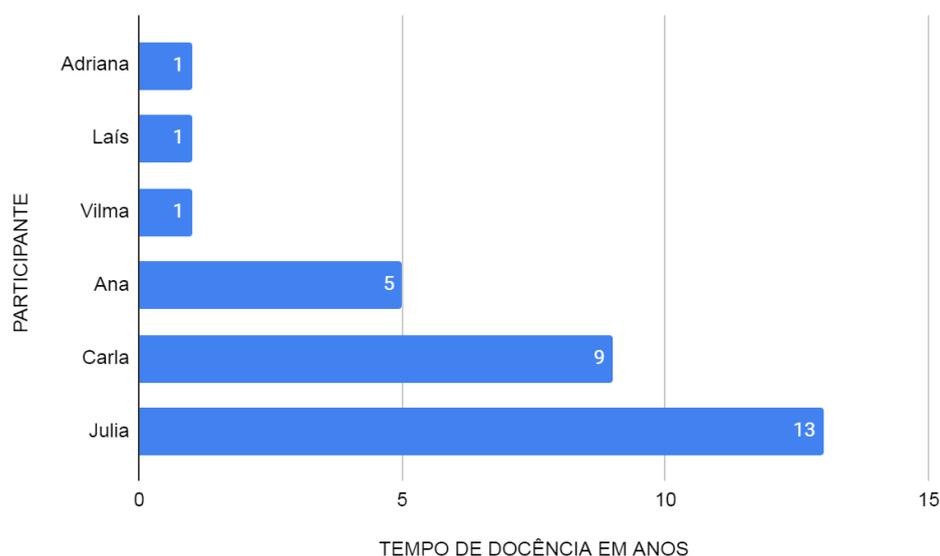
Diante dessa realidade, a estratégia subsequente foi direcionar convites individuais às professoras mais próximas da pesquisadora, especialmente àquelas que trabalhavam na mesma instituição de ensino, ou ainda outras indicadas pelas primeiras professoras que prontamente aceitaram o convite para participar da pesquisa.

Deste modo, participaram da pesquisa um total de seis professoras, três da EI e três do EF. Essas participantes contribuíram com a pesquisa respondendo ao questionário, nos encontros para a entrevista e na disponibilização de documentos analisados (relatórios e registros de atividades).

Na EI, atuam as professoras Adriana, Laís e Vilma; já no EF são Ana, Carla e

Júlia. Nos gráficos 6, estão representados o tempo de docência (em anos) de cada participante

Gráfico 6 - Tempo de docência de cada participante



Fonte: Autoria própria (2024)

Na Educação Infantil, todas as participantes têm uma experiência de ensino que não ultrapassa um ano. No contexto do Ensino Fundamental, destaca-se que Ana possui 5 anos de experiência, sendo a docente com menor tempo de atuação, enquanto Júlia se destaca com 13 anos e Carla já completou nove anos de magistério.

Essas informações eram importantes para compreendermos como cada professora poderia contribuir para a pesquisa. Mesmo com apenas um ano de experiência na EI, as professoras atuantes nesse nível de ensino podem contribuir para a pesquisa trazendo seus conhecimentos recentes e vivências na prática pedagógica com as crianças.

Já no Ensino Fundamental, Ana pode trazer uma perspectiva mais atualizada, enquanto Júlia, com sua vasta experiência, pode proporcionar um olhar mais crítico e reflexivo. Carla, por estar na média, pode servir como uma ponte entre as ideias mais inovadoras e as mais tradicionais, trazendo equilíbrio e perspectivas diversas para a pesquisa.

No entanto, cabe ressaltar que o tempo de docência não é fator único que determina a qualidade e quantidade das informações fornecidas, tampouco a

contribuição de cada professora deve ser medida apenas pela quantidade de anos de experiência. É importante considerar também o envolvimento e interesse de cada uma em participar da pesquisa, assim como suas habilidades e competências específicas na área em questão.

As participantes possuem formações acadêmicas oriundas de diversas instituições de ensino superior. Laís, por exemplo, que já atuou na área de atendimento psicopedagógico, trouxe abordagens pedagógicas diferenciadas para suas práticas docentes.

A maioria das participantes recebeu formação em instituições privadas, com apenas uma tendo se formado em uma instituição pública estadual. Durante a formação inicial, três mencionaram ter experiência com a produção de relatórios. No entanto, em relação à formação continuada, apenas uma, que já tinha experiência anterior, participou de um treinamento específico voltado para a elaboração de relatórios.

Notavelmente, apesar da experiência prévia de algumas, todas declararam em entrevistas que as formações anteriores focavam principalmente na correção linguística, sem oferecer conteúdo específico sobre o registro dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos ou sobre como as interações no ambiente escolar deveriam ser documentadas.

Portanto, para entendermos como as professoras da EI preparavam os relatórios de seus alunos e quais informações eram incluídas nesses documentos, bem como para captar a percepção das docentes do EF sobre a relevância dos relatórios para a continuidade das práticas pedagógicas, buscamos reunir o material empírico que formaria o corpo desta investigação. Como primeira etapa no campo, o questionário mostrou-se adequado para viabilizar a caracterização das participantes. As seis docentes receberam o *link* para acesso ao questionário via WhatsApp.

A ferramenta WhatsApp, hoje utilizada como o maior meio de comunicação da sociedade, é um canal de rápido acesso e retorno das informações. Desenvolvido como uma ferramenta de comunicação, o aplicativo permite aos usuários compartilhar informações, imagens, áudios, vídeos, *links* etc., para todos os contatos que também possuem a ferramenta instalada em seus aparelhos telefônicos - o acesso também pode ser realizado via *web*, porém está condicionado à instalação do aplicativo em um aparelho móvel com rede telefônica disponível.

Permitindo o acesso de *links* pelo próprio aplicativo, as participantes não levaram mais do que 15 minutos para responder a todas as questões que lhes cabiam, inseridas no questionário. A caracterização de cada participante está detalhada no quadro 10

Quadro 10 - Caracterização das Participantes da Pesquisa

Participantes	Nível de atuação	Tempo de magistério	Formação Inicial	Tipo de Ensino
Adriana	EI	1 ano	Privada	Presencial
Laís	EI	1 ano	Privada	Presencial
Vilma	EI	1 ano	Privada	Presencial
Ana	EF	5 anos	Privada	EaD
Carla	EF	9 anos	Privada	EaD
Júlia	EI-EF	13 anos (EI) 4 anos (EF)	Pública	Presencial

Fonte: Autoria própria (2024)

Dentre as participantes da pesquisa, constatou-se que a formação inicial foi predominantemente realizada em instituições de ensino privadas, com exceção de uma única docente que realizou sua formação em uma instituição pública. Destas profissionais, duas delas obtiveram formação em uma mesma instituição privada, porém em turmas distintas, não compartilhando o mesmo período de graduação. A modalidade de ensino presencial foi predominantemente durante a formação inicial da maioria das participantes, sendo apenas duas delas formadas na modalidade de EaD.

A informação referente a modalidade de ensino, escolhida para sua formação inicial, se faz relevante para pensarmos que, mesmo diante de um mundo tecnológico, no qual as instituições de ensino adotam cursos na modalidade EaD, devido a facilidade de estudos independente do tempo e da distância, alguns profissionais ainda optam por realizar suas formações em espaços físicos de modo presencial.

A educação a distância (EaD), antes vista como uma modalidade secundária ou especial para situações específicas, destaca-se hoje como um caminho estratégico para realizar mudanças profundas na educação. É uma opção cada vez mais importante para aprender ao longo da vida, para

a formação continuada, para a aceleração profissional, para conciliar estudo e trabalho (Moran *et al.*, 2013, p. 63).

Essa abordagem, no entanto, contrasta com a realidade atual da formação de professores, que muitas vezes é marcada pela precarização, especialmente nos cursos a distância. A oferta crescente de cursos *online* para a formação de docentes nem sempre garante a qualidade necessária para preparar profissionais aptos a enfrentar os desafios contemporâneos da educação. Moran *et al.* (2013), no entanto, destacam que em um país tão vasto quanto o Brasil, a superação da defasagem educacional só pode ser alcançada por meio do uso intensivo de tecnologias em rede, pela flexibilização dos tempos e espaços de aprendizagem, e pela integração de modelos presenciais e digitais de gestão educacional.

Nesse contexto, é fundamental repensar não apenas a utilização das tecnologias na educação, mas também a maneira como são aplicadas na formação de professores. Somente assim será possível garantir uma formação sólida e qualificada para os futuros educadores, capaz de prepará-los adequadamente para atuar em um ambiente educacional em constante transformação.

As professoras participantes da pesquisa que possuem mais tempo de carreira (Ana, Carla e Júlia) ou são servidoras públicas ou possuem um contrato de vínculo empregatício, as com menos tempo (Adriana, Laís e Vilma) são prestadoras de serviço ou recém efetivadas na rede.

Após a assinatura digital do TCLE referente a esta etapa, as respondentes tiveram acesso a todas as questões que fornecem informações básicas necessárias para dar continuidade à pesquisa, bem como conduzi-la ao encontro dos objetivos esperados. Informações relacionadas à formação continuada, produção de relatórios e o uso das tecnologias a serviço do trabalho pedagógico.

Como o questionário foi o primeiro instrumento utilizado, teve o intuito de caracterizar as participantes e recolher informações básicas sobre como aprenderam a construir os relatórios, se acreditam que ele pode auxiliar os próximos professores que tiverem contato com o aluno a conhecer melhor suas singularidades e de quais maneiras as professoras se comunicam para terem acesso a essas produções.

Essas questões foram examinadas com mais profundidade durante as entrevistas, que se concentraram, em grande parte, em entender como os educadores documentam, acessam, reconhecem potencialidades e identificam

falhas vinculadas às experiências vividas pelos estudantes, utilizando o relatório como ferramenta.

As entrevistas com as Professoras Laís e Ana foram realizadas nas dependências da instituição de ensino na qual a pesquisadora trabalha, com a utilização de recursos tecnológicos como microfones, *notebook* e um aparelho celular - para registrar o material empírico a ser obtido no decorrer das entrevistas. A conversa na busca por argumentos que justificassem a relevância da produção e uso dos registros escolares, bem como as informações e os modos de registrar, foram gravadas via áudio para que pudessem, posteriormente, serem transcritas e analisadas.

As demais professoras: Carla e Júlia, optaram por realizar a entrevista remotamente, utilizando uma ferramenta de videochamada, assim como a professora Valéria - docente do último ano da EI, que devido às dificuldades de contato presencial, também escolheu realizar a pesquisa remotamente, porém utilizando a ferramenta WhatsApp com gravações de áudio.

Já a professora Adriana optou por realizar a entrevista na residência da pesquisadora. O pouco tempo para a conversa e o cansaço da entrevistada - que vinha de um dia intenso - contribuíram para que as informações buscadas não fossem abordadas de maneira mais aprofundada. Infelizmente não conseguimos marcar outro encontro para a entrevista, apesar de diversas tentativas por parte da pesquisadora.

Todas as etapas da pesquisa de campo, assim como cada participante, contribuíram como ricas fontes de informações que se fizeram relevantes para os objetivos desta pesquisa. Deste modo, apresentaremos no capítulo 4 os resultados obtidos, trazendo a perspectiva das participantes para uma compreensão mais abrangente do fenômeno em estudo, os relatórios.

CAPÍTULO 4 - Resultados da Pesquisa

Este capítulo apresenta os resultados obtidos por meio de um conjunto de procedimentos de pesquisa, aplicados durante a investigação de campo. O material empírico compilado nesta análise é o resultado de uma abordagem que inclui a utilização de questionários estruturados, entrevistas presenciais e online, bem como a análise de documentos que incluem relatórios e fotografias produzidos pelas professoras participantes.

Os resultados aqui apresentados refletem a riqueza e a complexidade do contexto educacional, bem como os desafios a serem enfrentados quando pensamos no uso das tecnologias para a construção dos registros escolares, envolvendo os relatórios e portfólios.

No decorrer da pesquisa de campo, o primeiro passo dado foi a disponibilização do questionário para ser respondido pelas professoras participantes. Após, as entrevistas com as respondentes do questionário foram realizadas individualmente.

Como uma nova etapa da pesquisa de campo, no intuito de obter maiores informações acerca da estrutura da escrita dos relatórios, solicitamos às participantes da pesquisa o envio das suas produções escritas sobre seus alunos. Esta etapa permitiu maior compreensão acerca das informações fornecidas pelas docentes durante as entrevistas, pois trouxeram a forma como elas elaboram relatórios individuais dos alunos, reforçando suas falas sobre a maneira como este documento deve ser construído e trazendo novas abordagens que não foram contempladas nas entrevistas. A professora Vilma nos enviou 13 relatórios, a professora Adriana enviou 11 e a professora Laís enviou 11. Dos 35 documentos recebidos, todos foram lidos e suas análises serão apresentadas neste capítulo.

Em um segundo momento, algumas professoras da EI compartilharam documentos como: os relatórios produzidos por elas sobre as crianças da turma na qual estavam lecionando e fotografias das atividades realizadas pelas crianças no caderno de atividades, de algumas brincadeiras e jogos dos quais participaram, assim como registros de atividades com massinha, tesoura, tinta etc.

Depois da tentativa, sem êxito, na proposição de um curso de formação continuada para a construção de relatórios e o uso das tecnologias, resolvemos então direcionar a nossa atenção neste capítulo para a maneira como as

professoras constroem os relatórios, para aquilo que acreditam ter serventia, quais características consideram importantes de serem registradas e como se dá a comunicação com os próximos docentes no contato com esses relatórios.

Algumas imagens e vídeos foram enviados pelas participantes Adriana e Laís. No entanto, a quantidade de documentos compartilhados pelas professoras foi bastante reduzida como já dissemos anteriormente. Para explicar essa limitação, é importante nos lembrarmos dos desafios enfrentados pelos professores na elaboração dos registros das experiências escolares.

As docentes participantes da pesquisa são professoras que lecionam nos níveis da EI e do EF. Os nomes utilizados para identificá-las são fictícios e foram escolhidos pela pesquisadora. Assim, as professoras que lecionam na EI, são: Adriana, Laís e Vilma. No EF lecionam: Ana, Carla e Júlia. Os nomes dos alunos - mencionados no decorrer das entrevistas com as docentes - também serão fictícios, escolhidos pela pesquisadora para preservação identitária. Analisaremos, a seguir, o que dizem as professoras.

4.1. Para que Servem os Relatórios

No contexto educacional, reunir elementos que evidenciam a trajetória escolar do aluno é parte integrante do trabalho pedagógico. Desta forma, propõe-se que os relatórios assumam a forma de narrativas, permitindo aos professores da EI retratar, de maneira cativante, o percurso das crianças em direção às suas conquistas (Fernandes, 2017). Informações de como a prática pedagógica é desempenhada, revelando tanto as formas como o aluno aprende e se desenvolve, assim como as metodologias, instrumentos e a mediação do adulto-professor que se faz presente diante das propostas.

Ao refletir sobre a importância da elaboração de relatórios, documentando as experiências educacionais das crianças, precisamos antes de inferir nosso entendimento, compreender as perspectivas das professoras em relação a esse documento e a sua integração no âmbito de suas práticas.

Essa compreensão é fundamental para desvelar suas percepções, propósitos e as abordagens que adotam na construção e uso dos relatórios. Ao examinar a visão docente, sobre a relevância e funcionalidade desse documento, é possível compreender de que maneira os relatórios se convertem em ferramentas

significativas para o acompanhamento e avaliação do progresso educacional dos alunos, ano a ano, e principalmente na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ou não.

Assim, nosso primeiro passo foi buscar compreender qual é o conceito de relatório na visão das professoras do EF. Embora essa indagação não estivesse originalmente contemplada em nosso protocolo de entrevistas, sua inclusão tornou-se imperativa. O questionamento direcionado a esse grupo do EF visou aprofundar a compreensão sobre o conceito de relatórios dentro do contexto educacional, concentrando os esforços na transição dos alunos provenientes da EI e na continuidade do desenvolvimento educativo. Compreender a visão desse grupo de professoras, nos permitiu identificar pontos de continuidade e desafios na transição entre os níveis de ensino e na eficácia do uso desses relatórios como ferramenta de suporte ao desenvolvimento dos alunos.

Pesquisadora: *Qual é a sua concepção em relação aos relatórios da Educação Infantil e como você percebe a importância desse documento?*

Profª Carla: *O relatório é importante porque **através dele que a gente tem informações importantes.** [...] hoje a gente não tem uma sala homogênea, a gente tem uma sala heterogênea. Então, sem o relatório você não **consegue identificar a particularidade de cada aluno**, e através dele que você vai **saber o que você vai trabalhar na sala**, onde você vai **conhecer o seu aluno**, saber a forma que você vai conseguir lidar. Por exemplo, a gente tem que fazer o diagnóstico, essa diagnose faz parte do relatório, sem ela a gente não consegue saber o perfil do aluno, individualmente falando. Isso **são dados que a gente tem para poder saber o tipo de aprendizado que a gente vai estar aplicando** e, futuramente, para um novo professor quando for **dar continuidade no seu trabalho**, ele vai ter todas essas informações relatadas, então eu acho de extrema importância um relatório. **(ênfase nossa)***

Partindo do que diz a professora Carla, pudemos observar uma compreensão acerca da importância do uso desse instrumento para continuidade no processo educativo. Em sua concepção, os relatórios podem ser grandes aliados do professor, por trazer informações que auxiliem na construção de propostas pedagógicas, considerando as particularidades de cada criança.

No entanto, para que esse documento de fato sirva para conhecer as especificidades de cada aluno, as informações fornecidas no relatório devem transcender a mera descrição genérica do desempenho de cada um. Na fala da professora Carla, as informações destacadas servem para ilustrar a importância desse documento, que transcende o papel de um mero registro, se tornando uma ferramenta estratégica no apoio ao progresso individual de cada criança.

Dessa forma, o relatório torna-se uma ferramenta eficaz para a identificação de habilidades, desafios, interesses e estilos de aprendizagem singulares, propiciando uma base mais abrangente para a tomada de decisões pedagógicas.

Já a Professora Ana percebeu os relatórios como instrumentos úteis para antecipar e compreender características de dificuldades singulares dos alunos, permitindo uma identificação de aspectos que podem influenciar o progresso educacional.

Profª Ana: *Acredito que eles [relatórios] ajudariam muito, porque como eu disse: você recebe um aluno e você vai *tateando*, procurando como trabalhar com ele. E se você tem esse relatório esclarecendo algumas situações... *suspeitas de [casos patológicos]*, por exemplo, acredito que *daria para planejar melhor as atividades mais direcionadas*". (ênfase nossa)*

Para ela, quando o professor recebe um relatório que contenha informações sobre as dificuldades de aprendizagem da criança, ele otimiza o seu tempo, que não precisa ser empregado na tentativa de descobrir informações que estarão previamente registradas. A professora enfatizou que essa antecipação, facilitada pelos relatórios, não apenas agiliza o processo de compreensão, mas também promove uma abordagem educacional mais adaptada às particularidades de cada aluno.

No entanto, devemos considerar um ponto importantíssimo na construção de relatórios que abordam a fala da professora. Apesar de enfatizar a importância de apontar suspeitas de desafios ou dificuldades específicas na aprendizagem, é essencial reconhecer os limites no âmbito do diagnóstico. A inserção de informações relacionadas a essas suspeitas nos relatórios requer uma abordagem cuidadosa. Os laudos médicos, a fim de efetivamente contribuir para a identificação de patologias ou dificuldades de aprendizagem, precisam incorporar uma anamnese detalhada, uma avaliação médica criteriosa e específica, fundamentados em concepções críticas sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Isso implica considerar não apenas a análise médica, mas também a perspectiva do próprio aluno, bem como as observações de familiares e professores, garantindo que o processo não se restrinja a um laudo desprovido da participação ativa da criança e das condições de vivências nas quais ela foi inserida.

Para que tais observações sejam validadas e úteis, é fundamental que sejam acompanhadas de laudos médicos e pareceres de especialistas. Sem essa

documentação, é inapropriado realizar diagnósticos formais e registrar características específicas dos alunos sobre determinadas patologias e/ou dificuldades de aprendizagem.

Portanto, a prática apropriada envolve detalhar, no relatório, as metodologias pedagógicas adotadas e compartilhar os resultados alcançados com essas abordagens. Se as táticas empregadas não forem eficazes e persistirem inquietações quanto ao progresso do estudante, a colaboração com outros especialistas torna-se indispensável. Dessa forma, o relatório evolui para um instrumento mais ético e fundamentado, facilitando a obtenção de um entendimento mais acurado e minucioso das demandas do aluno, além de promover sugestões de intervenções mais apropriadas, sustentadas por avaliações especializadas.

Profª Júlia: *Assim como eu já trabalho com a Educação Infantil e educação fundamental, o relatório são todas as **informações sobre o aluno num contexto geral**, então você vai estar anexando, escrevendo tudo sobre o aluno do **desenvolvimento global, intelectual, social, motor**. Então ele é muito relevante por isso.*

Ao focar a importância dessa abordagem detalhada, visa-se não apenas fornecer um retrato mais completo e fiel do desenvolvimento do aluno, mas também oferecer subsídios para a elaboração de estratégias personalizadas, baseadas nas informações minuciosas contidas nos relatórios. Entende-se que as propostas trabalhadas com as crianças devem respeitar os seus níveis de desenvolvimento, mas, ao mesmo tempo, desafiá-las no sentido de colaborar para que as aprendizagens sejam ampliadas (Bresciane, 2015).

Essa abordagem permite ao professor elaborar estratégias que visam incentivar o crescimento e a superação de desafios por parte dos alunos, assim como promover a autonomia e a valorização das habilidades únicas de cada criança.

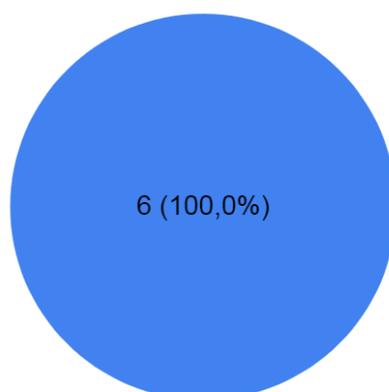
Embora as professoras do EF compartilhem a concepção de que os relatórios são instrumentos valiosos para a personalização do ensino, visando a continuidade no processo educativo dos alunos vindos da EI, é relevante observar que as docentes da EI sustentam a percepção de que os relatórios por elas elaborados nem sempre recebem a devida utilização por parte das professoras do EF.

No desdobramento dos resultados obtidos por meio do questionário aplicado às participantes desta pesquisa, observa-se que todas as professoras participantes afirmam que os relatórios elaborados sobre a trajetória de desenvolvimento dos

alunos na EI contribuem significativamente para orientar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido no primeiro ano do EF (gráfico 7). Contudo, é notável que duas professoras da EI expressam incerteza em relação ao conhecimento e à utilização dos relatórios por parte das professoras do EF (gráfico 8). Adicionalmente, uma professora do EF, ao responder uma das questões dispostas no questionário que tem como título: “*você acessa os relatórios produzidos pelas professoras da Educação Infantil que trabalharam com seus alunos*”, dentre as opções de respostas: *sim, não e às vezes*, indica que não acessa os relatórios provenientes da EI.

Gráfico 7 - Os relatórios produzidos na EI auxiliam os professores do EF?

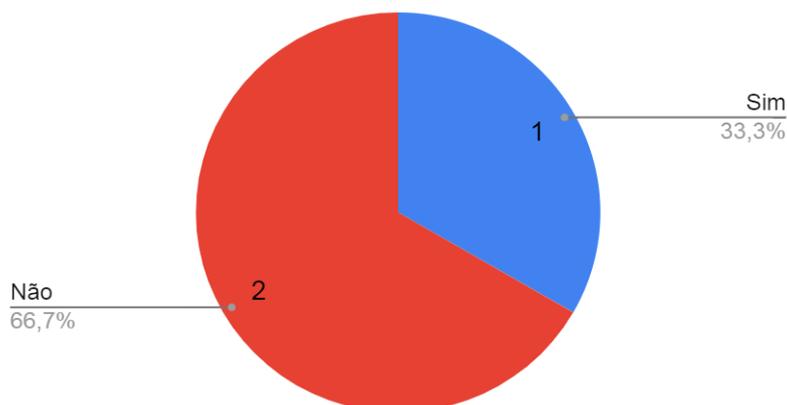
Você acha que os relatórios produzidos sobre a trajetória de desenvolvimento dos alunos na Educação Infantil ajudam no trabalho a ser realizado com os alunos no primeiro ano?



Fonte: material empírico da pesquisa

Gráfico 8 - Os relatórios produzidos na EI são lidos pelos professores de EF?

Você acha que os relatórios que você produz são lidos pelos professores de primeiro ano que trabalharão com seus alunos?



Fonte: material empírico da pesquisa

Fernandes (2017) destaca, em sua pesquisa, que a incompatibilidade entre os currículos da EI e do EF emerge como um fator significativo, contribuindo para a falta de continuidade no desenvolvimento do trabalho pedagógico entre essas etapas. A autora argumenta que “as informações contidas nos relatórios descritivos não seriam úteis às professoras do 1º ano do Fundamental” (p. 98). Esta percepção é evidenciada nas falas das professoras participantes da pesquisa, ao referir que a “visão do professor do Ensino Fundamental é diferente da nossa” ou “cumprir com determinações e com papéis que, nem sempre, vão ter um destino lá na frente” (p. 98). Essa observação ressalta uma potencial lacuna na efetividade do compartilhamento de informações entre os dois segmentos educacionais.

A despeito do reconhecimento da importância dos relatórios na continuidade da trajetória educacional do aluno, torna-se necessário explorar estratégias para otimizar a integração e a aplicação desses documentos ao longo da transição entre as etapas EI-EF.

4.2. Como são Produzidos os Relatórios

Mesmo que as professoras da EI expressem incertezas acerca da utilização dos relatórios pelas docentes do EF, elas mantêm a convicção de que os relatórios por elas elaborados devem ser empregados no primeiro ano do EF. Ao indagar sobre essa aplicação por parte das professoras do EF, as docentes da EI afirmam:

Profª Laís: *Com certeza. Por exemplo, você é professora do primeiro ano e vai pegar essa turma. Nesse relatório você vai ver: Augusto já é silábico com valor. O Pedro também, mas tem dificuldades de leitura e não presta atenção, ele não foca. Para você [professora do EF] vai ser mais fácil introduzir tudo isso com cada criança. Você vai fazer sua diagnose, mas vai fazer sabendo que aquele aluno tem uma dificuldade e vai conseguir adaptar uma atividade para aquele aluno.*

Profª Vilma: *No meu ponto de vista, esses relatórios com certeza iriam contribuir muito pro professor do primeiro ano, pois através dos relatórios o professor estaria a par não só da aprendizagem do aluno, mas como é o aspecto social e emocional desse aluno. Através disso, ele pode fazer um planejamento bem legal para desenvolver com os alunos.*

Apesar da consciência da forma como os relatórios podem ser utilizados no EF, por parte das professoras participantes da pesquisa, a suposição de uma burocracia por trás do acesso a esses documentos faz com que evitem a sua busca.

Profª Ana: *A gente acaba tendo um tempo não muito útil procurando uma forma de ter acesso. Nunca tive uma situação que eu precisasse pedir para a escola, mas acredito que seria um caminho bem burocrático. Que eu teria que pedir para minha diretora, para ela solicitar e explicar o porquê que eu estou pedindo esse relatório.*

Outras professoras afirmam que os relatórios serviriam como um excelente instrumento para identificar as dificuldades dos alunos.

Profª Carla: *O que facilitaria em primeiro ponto é se num relatório os alunos que tivessem **alguma dificuldade de aprendizagem** fossem identificados. Aí, nesse relatório, seria muito importante, além de identificar o **grau de dificuldade de aprendizagem** do aluno, **se esse grau de dificuldade tem a ver com alguma é... deficiência**, e se for alguma deficiência o diagnóstico dela.*

Profª Júlia: *Para poder dar uma olhada como que era o aluno, que fase que ele tá em que fase de escrita, em que hipótese ele se encontra. Tem tudo isso. E se ele tem alguma **dificuldade cognitiva ou motora**, ou o que quer que seja. Então por isso que é importante o relatório, porque é uma vida da criança, né? E também, você tem que colocar suas informações, é verdadeiras, porque geralmente esses **relatórios os médicos pedem, os psicólogos, quando dá algum probleminha acaba pedindo.***

Com foco no individual, nos casos-problemas e nas dificuldades, as professoras relatam uma estrutura de relatórios que seriam os mais propícios a servirem como instrumento para o planejamento de suas práticas no EF. Elas acreditam que esses relatórios devem informar o que não foi possível de ser alcançado e as limitações de cada aluno, para que se otimize o tempo na descoberta de possíveis dificuldades de aprendizagem. No entanto, segundo o RCNEI

Apontar aquilo que a criança não consegue realizar ou não sabe, só faz sentido numa perspectiva de possível superação, quando o professor detém conhecimento sobre as reais possibilidades de avanço da criança e sobre as possibilidades que ele tem para ajudá-la. Do contrário, ao invés de potencializar a ação das crianças e fortalecer a sua auto-estima, a avaliação pode provocar-lhes um sentimento de impotência e fracasso (Brasil, 1998, p. 60).

Isso nos faz pensar no significado social e pessoal do relatório que, novamente, é apresentado pelas professoras da EI mais como um instrumento que registra as dificuldades e atributos negativos. Isso fica mais claro quando computamos os adjetivos utilizados nos relatórios apresentados pela professora Vilma, evidenciados no quadro 11, 25 aspectos negativos e 44 positivos

Quadro 11 - Adjetivos utilizados nos relatórios

Palavras	Qtd de relatórios que aparecem
confusa/confusão	12
tranquila(o)	11
insegura / insegurança	10
participativa(o)	9
alegre	9
prestativa(o)	9
carismática(o)	4
simpática	2
distraída	1
nervosa	1
agitada	1

Fonte: material empírico da pesquisa

Os 13 relatórios elaborados pela professora Vilma abordam o registro das experiências escolares dos alunos nos aspectos destacados no quadro 11. Embora esses aspectos estejam presentes nas informações registradas, ainda assim são informações rasas e que carecem de maior detalhamento para que os professores possam fazer uso desse instrumento, como forma de caracterizar as particularidades de cada criança.

O modo como a professora caracteriza as crianças, utilizando os adjetivos “confuso” e “inseguro”, pode influenciar o olhar do futuro professor para a criança de diversas maneiras. Além disso, se na maioria dos relatórios, como podemos observar pela quantidade de menções destacadas no quadro 11, os alunos são caracterizados como confusos e inseguros, seria a ausência da mediação por parte do professor ou a falta de clareza na explicação das atividades que estaria desencadeando essas reações?

Os possíveis impactos causados pelo uso dessas características sem a devida contextualização, podem incluir o preconceito antecipado, as expectativas limitadas sobre a criança, o foco do professor nos aspectos negativos e, até mesmo, a estigmatização, influenciando a maneira como o aluno é percebido e tratado pelo

professor e, por decorrência, talvez pelos próprios colegas.

Os adjetivos, “tranquilo”, “alegre” e “prestativo” também aparecem em grande frequência nos relatórios, mas também essas características se apresentam vazias, sem informações suficientes para esclarecer em quais momentos a criança demonstra tais características e sob que circunstâncias de vivência ela estava inserida.

A ausência da contextualização e detalhamento desses atributos pode resultar em interpretações superficiais e generalizações indevidas, impossibilitando que o futuro educador compreenda as nuances do comportamento da criança

A vivência auxilia a destacar as peculiaridades que desempenham um papel na definição da relação com uma dada situação. [...] a vivência não representa apenas a conjugação dessas particularidades pessoais da criança, que por sua vez, definem como esta vivenciou determinado acontecimento, mas também os diversos acontecimentos vivenciados de diferentes maneiras pela criança (Vigotski, 2018, p. 78-79).

Portanto, a utilização de adjetivos para descrever as crianças mostra-se insuficiente e superficial quando apresentada sem a devida contextualização do cenário em que o comportamento específico foi observado. É crucial também compreender que um mesmo comportamento pode se manifestar de maneiras variadas em diferentes contextos. Da mesma forma, uma situação particular pode provocar reações na criança que não haviam sido observadas anteriormente.

Os dados obtidos numa única situação não podem ser reveladores do que o aluno sabe, sente e faz, porque muitas outras variáveis aí interferem, como o cansaço, a distração por outros interesses mais urgentes, a ansiedade e, até mesmo, a falta de compreensão das orientações (Bresciane, 2015, p. 51).

Ao apresentar adjetivos isolados, sem a descrição do contexto, os relatórios não ajudam a compreensão da dinâmica e da complexidade do comportamento infantil. Por exemplo, dizer que uma criança é “insegura” sem especificar em quais atividades ou momentos essa insegurança se manifesta, limita a compreensão do professor sobre os fatores que desencadearam esse comportamento e rotula a criança como se não houvesse contrapontos à esta mencionada insegurança. Nenhuma criança – ou melhor, nenhuma pessoa – é insegura o tempo todo.

Além desse problema, identificado nos relatórios enviados pela professora Vilma, nos relatórios disponibilizados pelas professoras Laís e Adriana encontramos

outro tipo de situação inquietante. Ao analisar os registros escritos pelas duas docentes, encontramos um texto padronizado, com informações totalmente restritas ao uso dos códigos relacionados às habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, conforme apresentadas nos campos de experiência da BNCC.

Conectando o aprendizado e desenvolvimento das crianças a cada campo de experiência da Base, as professoras produzem relatórios de maneira a identificar facilmente a transcrição idêntica das habilidades propostas para a etapa na qual as crianças estão inseridas - último ano da EI.

Ao realizarmos uma análise utilizando a BNCC e relacionando a escrita dos relatórios com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada campo de experiência, nota-se a indicação de diversas habilidades, com transcrição literal das informações, como por exemplo:

- I. Na BNCC: (EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras
- II. No Relatório: *“respeita as regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.”*
- III. Na BNCC: (EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música
- IV. No Relatório: *“foi capaz de criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.”*
- V. Na BNCC: (EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais;
- VI. No Relatório: *“a aluna foi capaz de expressar-se livremente por meio de desenho, pintura e colagem”*
- VII. Na BNCC: (EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão;
- VIII. No relatório: *“expressam suas ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral, de fotos, desenhos e outras formas de expressão”*

Realizamos os recortes acima, junto com os apontamentos dos códigos apresentados na BNCC, para evidenciar o “engessamento” na produção de relatórios avaliativos, levando as professoras a reproduzirem fielmente as informações inseridas na BNCC, sem a inserção de outras informações que possam ampliar a análise e reflexão do docente sobre seus alunos e as propostas pedagógicas que foram e que poderão ser realizadas ao longo do percurso educativo.

Nas classes, são muitas as crianças que, embora estejam em uma faixa etária muito parecida, com certeza tiveram experiências sociais, afetivas e cognitivas bastante diferentes umas das outras e, com estas, aprendizagens diversas, levando assim a níveis de desenvolvimento e condições de aprendizagem distintas (Bresciane, 2015, p. 48).

Neste caso, nota-se que a reprodução idêntica das informações para todos os alunos, adicionando ou suprimindo algumas habilidades, faz com que esse documento tão importante acabe se tornando menos produtivo, excessivamente padronizado.

O quadro 12 busca evidenciar a inserção dos códigos das habilidades da BNCC nos relatórios produzidos pela professora Adriana. É possível identificar uma notável semelhança, quase uma cópia idêntica, de um relatório para outro, variando apenas o nome do aluno. Em alguns casos, são apresentados diferentes códigos, enquanto em outros, ocorre substituições, revelando uma padronização questionável na elaboração desses registros.

Quadro 12 - Relatórios escritos com as habilidades dos campos de experiência da BNCC

ALUNO	EO	CG	TS	EF	ET
Carolina	(EI03EO02)	(EI03CG01)	(EI03TS01)	(EI03EF01)	(EI03ET01)
	(EI03EO03)	(EI03CG02)	(EI03TS02)	(EI03EF02)	(EI03ET05)
	(EI03EO04)	(EI03CG03)			
		(EI03CG04)			
Iramaya					
	(EI03EO02)	(EI03CG01)	(EI03TS01)	(EI03EF01)	(EI03ET07)
	(EI03EO04)	(EI03CG03)	(EI03TS02)	(EI03EF02)	
	(EI03EO01)	(EI03CG04)			
Marcos					
	(EI03EO01)	(EI03CG02)	(EI03TS01)	(EI03EF01)	(EI03ET07)
	(EI03EO02)	(EI03CG03)	(EI03TS02)	(EI03EF02)	

	(EI03EO03)	(EI03CG04)			
	(EI03EO04)				
Oscar	(EI03EO02)	(EI03CG01)	(EI03TS01)	(EI03EF01)	(EI03ET01)
	(EI03EO03)	(EI03CG02)	(EI03TS02)	(EI03EF02)	(EI03ET07)
		(EI03CG03)			
		(EI03CG04)			
Isadora	(EI03EO01)	(EI03CG01)	(EI03TS01)	(EI03EF01)	(EI03ET01)
	(EI03EO02)	(EI03CG02)	(EI03TS02)	(EI03EF02)	
	(EI03EO04)	(EI03CG03)			
		(EI03CG04)			
Breno	(EI03EO01)	(EI03CG02)	(EI03TS01)	(EI03EF01)	(EI03ET01)
	(EI03EO02)	(EI03CG04)	(EI03TS02)	(EI03EF02)	(EI03ET04)
	(EI03EO03)	(EI03CG05)	(EI03TS03)		(EI03ET07)
	(EI03EO04)				
Gustavo	(EI03EO01)	(EI03CG02)	(EI03TS01)	(EI03EF01)	(EI03ET01)
	(EI03EO02)	(EI03CG04)	(EI03TS02)	(EI03EF02)	(EI03ET04)
	(EI03EO03)	(EI03CG05)	(EI03TS03)		(EI03ET05)
	(EI03EO04)				(EI03ET07)
Mathias	(EI03EO01)	(EI03CG02)	(EI03TS01)	(EI03EF01)	(EI03ET01)
	(EI03EO02)	(EI03CG04)	(EI03TS02)	(EI03EF02)	(EI03ET04)
	(EI03EO03)	(EI03CG05)	(EI03TS03)		(EI03ET05)
	(EI03EO04)				(EI03ET07)
Henzo	(EI03EO01)	(EI03CG02)	(EI03TS01)	(EI03EF01)	(EI03ET01)
	(EI03EO02)	(EI03CG04)	(EI03TS02)	(EI03EF02)	(EI03ET04)
	(EI03EO03)	(EI03CG05)	(EI03TS03)		(EI03ET05)
	(EI03EO04)				(EI03ET07)
Miguel	(EI03EO01)	(EI03CG02)	(EI03TS01)	(EI03EF01)	(EI03ET01)
	(EI03EO02)	(EI03CG04)	(EI03TS02)	(EI03EF02)	(EI03ET04)
	(EI03EO03)	(EI03CG05)	(EI03TS03)		(EI03ET05)
	(EI03EO04)				(EI03ET07)
Ester	(EI03EO01)	(EI03CG02)	(EI03TS01)	(EI03EF01)	(EI03ET07)
	(EI03EO02)	(EI03CG04)	(EI03TS02)	(EI03EF02)	
	(EI03EO03)	(EI03CG05)			

	(EI03EO04)				
--	------------	--	--	--	--

Fonte: material empírico da pesquisa

A secretaria de educação do município de referência desta pesquisa solicitou aos professores que elaborassem os relatórios dos alunos em um modelo que apresentasse as informações associadas à BNCC. Esses registros devem refletir a vinculação das aprendizagens aos campos de experiência, alinhando-se com as habilidades adquiridas ou não pelos alunos, conforme delineado no planejamento semestral e nos planos de aulas elaborados à luz da BNCC. A pesquisadora, integrante do quadro de docentes da rede municipal de ensino e atuante na EI, tem conhecimento da prática vigente, uma vez que o modelo de relatório mencionado anteriormente é compartilhado durante reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

Na BNCC são propostos objetivos de aprendizagem relativos a cada um dos campos de experiência. É preciso cuidado para não lidar com eles da mesma forma como se fazia em relação a determinado item no planejamento que precisava ser “atingido” pela criança, e isso era atestado numa “ficha de acompanhamento” onde se classificava a criança com termos como “atingiu”, “não atingiu” ou “em processo” (Cruz; Fochi, 2018, p. 10).

Compreendemos assim que, embora a BNCC seja um documento norteador da construção dos currículos escolares, as professoras devem atentar-se para a forma como constroem seus relatórios, não apenas usando os campos de experiência para informar que o aluno adquiriu ou não certas habilidades do campo, mas sim compreendendo-as enquanto um conjunto de oportunidades a serem propostas pelos professores, pelas quais os alunos podem adquirir determinadas habilidades.

Diante dos documentos que compõem o *corpus* da pesquisa, observamos a presença significativa de fichas avaliativas de acompanhamento, utilizadas na EI. Disponibilizada por uma das professoras participantes da pesquisa, que leciona na EI, uma ficha para preenchimento no início e final de cada ano letivo, deixa à mostra outra fragilidade quanto aos processos avaliativos realizados. É importante destacar que a DCNEI enfatizam que a avaliação na EI não deve ter como foco o critério de seleção, promoção ou classificação das crianças.

Linguagem	Sim	Não
Explica regras do jogo ou atividades de outra pessoa;		
Relata experiência do cotidiano;		
Conta histórias mais longas usando fatos concretos;		
Responde perguntas;		
Relata de 3 a 4 partes de uma história em sequência;		
Pergunta o significado de palavras novas ou pouco familiares;		
Perde articulação infantil;		
Diz os dias da semana;		
Repete rimas;		
Fala a data do seu aniversário.		

Fonte: material empírico da pesquisa

Em primeiro plano, a simplificação do processo avaliativo para uma dicotomia de “SIM” ou “NÃO” destaca-se como uma abordagem limitada, desconsiderando a diversidade e a complexidade do desenvolvimento infantil, que não pode ser simplesmente compreendido e refletido em uma avaliação tão binária. Cada criança se desenvolve a seu tempo e tem um percurso que deve ser levado em consideração, abrangendo as nuances individuais de cada uma e suas singularidades que não ficam evidenciadas nesse tipo de documento avaliativo.

Além disso, a fragmentação dos campos de avaliação em cognitivo, sensório-motor e linguagem pode resultar em uma visão segmentada e redutora do desenvolvimento infantil. O aprendizado na infância é um processo holístico e integrado, no qual as diferentes áreas de desenvolvimento estão interconectadas e influenciam-se mutuamente. A abordagem fragmentada da ficha pode negligenciar a compreensão completa das capacidades da criança. Segundo Hoffman (2009) as fichas tendem também a considerar as crianças como padronizadas a partir de um modelo ideal de obediência, respeito, carinho, o que resulta em comparações entre elas.

A rigidez e a limitação do conteúdo que deve ser incluído nos relatórios, a falta de critérios específicos para selecionar as habilidades adequadas a cada grupo de crianças, a prática de copiar e adaptar relatórios apenas alterando o nome do aluno, a dificuldade em captar e expressar as características que sublinham a

individualidade de cada criança, a ênfase em aspectos negativos em vez dos positivos, e a categorização dos alunos quanto à aquisição de habilidades suscitam preocupações urgentes que demandam respostas e propostas para renovar a abordagem dos educadores na elaboração dos relatórios. Apesar de termos recebido, como parte do acervo empírico da pesquisa, esse modelo de ficha avaliativa, os documentos que predominam nas avaliações feitas pelas professoras da Educação Infantil são os relatórios descritivos.

Os relatórios que registram as experiências escolares dos alunos, de maneira textual, foram elaborados pelas docentes participantes da pesquisa com um texto inicial padrão, uma escrita introdutória sobre aspectos gerais da criança e que indicam a forma como esses pontos serão trabalhados no decorrer do ano letivo.

A seguir, dois textos introdutórios apresentados nos relatórios de diagnóstico inicial, ou seja, um registro que aborda a visão do professor, sobre o aluno, nos primeiros contatos em sala de aula.

Profª Adriana: *O seguinte relatório visa avaliar o desenvolvimento das capacidades e competências dentro dos eixos estruturantes da BNCC: as interações e as brincadeiras, por meio das habilidades desenvolvidas nos campos de experiências pela aluna Isadora, baseado nas observações e registros do desenvolvimento e aprendizagem durante o processo de avaliação diagnóstica. (ênfase nossa)*

Profª Laís: *O seguinte relatório visa avaliar o desenvolvimento das capacidades e competências dentro dos eixos estruturantes da BNCC: Pela aluna Aline, baseado nas observações e registros durante o processo de avaliação diagnóstica.*

O texto de introdução padrão, escrito pela professora Adriana é idêntico ao texto introdutório escrito pela professora Laís. Adriana acrescenta informações adicionais, pormenorizando os eixos estruturantes da BNCC “interações e brincadeiras” e enfatizando o alcance de habilidades - por parte dos alunos - que foram desenvolvidas dentro dos campos de experiência da Base.

Já o texto inicial padrão, inserido nos relatórios da professora Vilma, diferentemente do que foi posto nos relatórios das professoras Adriana e Laís, não faz menção à BNCC e indica, brevemente, o que será abordado na construção dos relatórios:

Profa Vilma: *[...] Anotações relevantes neste período, referente ao desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, entre outros”*

Após o texto introdutório, nos relatórios elaborados pelas professoras Adriana e Laís, houve um parágrafo único, a ser desenvolvido pela professora, indicando os pontos que ela julgavam mais relevantes de serem abordados, que não puderam ser contemplados nos demais parágrafos - devido às limitações de sua estrutura estar relacionada à cópia das habilidades da BNCC. Entretanto, observamos um ponto que diferencia a forma como as duas professoras procuram elaborar este parágrafo, que apresentou informações singulares de cada aluno.

Nos relatórios elaborados pela professora Adriana, observamos, em alguns documentos, um cuidado maior na apresentação das características de cada aluno. Apresentamos os excertos retirados dos relatórios, destacando os trechos que aparecem repetidamente em mais de um relatório

Profª Adriana sobre a aluna Carolina: *É uma menina muito meiga que fala pouco e carinhosa. Costuma expressar de forma tranquila suas emoções e sentimentos. Tem grande interesse pela escrita de palavras e números. Participa das atividades propostas, apesar de demonstrar muita insegurança. Realiza suas produções com muita atenção, cuidado e sem pressa. Apesar de ser tímida nas brincadeiras dirigidas, entende o comando dado pela professora. Tem uma boa coordenação motora, corre, pula, sobe, desce sem nenhuma dificuldade.*

Profª Adriana sobre o aluno Marcos: *De acordo com as observações, o aluno melhorou suas dificuldades na execução das atividades propostas, é uma criança muito agitada, apresentou um desenvolvimento cognitivo e interpessoal excelente, se mostrando disposto a novos aprendizados e experiências. Além disso seu vocabulário tem aumentado bastante e ele vem conseguindo se comunicar cada vez melhor com os colegas.*

Profª Adriana sobre o aluno Oscar: *Vem manifestando constantemente desejo pela descoberta de palavras, tanto na leitura quanto na escrita das mesmas. Participa das atividades propostas, realiza suas produções com muita atenção, cuidado, sem pressa e com capricho. Costuma expressar de forma tranquila suas emoções e sentimentos. Se expressa muito bem, uma criança que tem grande interesse pela escrita de palavras e números. Está sempre pronta a ajudar as professoras, demonstrando interesse por tudo o que fazem e falam.*

Profª Adriana sobre a aluna Iramaya: *É uma menina muito meiga que fala pouco e carinhosa, melhorou muito nas suas atividades escolares. Ainda não memorizou a escrita do próprio nome e já reconhece as letras e os números, às vezes apresenta grande dificuldade de concentração. Apesar das dificuldades apresentadas é uma aluna muito ativa durante as brincadeiras, possui um bom relacionamento com o grupo.*

Profª Adriana sobre a aluna Ester: *[Embora esta aluna foi transferida no dia: data da transferência da aluna], comunicou-se com os colegas e professoras e suas opiniões quando necessário e melhorou muito nas suas atividades escolares. Ainda não memorizou a escrita do próprio nome e já reconhece as letras e os números, às vezes apresenta grande dificuldade de concentração e da preferência em brincadeiras e nas diversas atividades.*

Para os cinco alunos, é possível notar que a professora tenta, de algum modo, apresentar características de cada criança, diante das relações sociais e na participação nas atividades pedagógicas. Porém, os textos permanecem “rasos”, revelando pouco além dos adjetivos atribuídos pela professora.

Observamos, também, nos destaques realizados nos excertos, que a professora utiliza a mesma frase em dois relatórios: *“É uma menina muito meiga que fala pouco e carinhosa”*, esta frase é inserida nos relatórios das alunas Carolina e Iramaya. Ainda, nos relatórios da aluna Carolina, notamos que a frase *“costuma expressar de forma tranquila suas emoções e sentimentos”*, também foi utilizada na composição do texto do relatório do aluno Oscar, evidenciando assim uma reprodução de informações que indicam particularidades entre as crianças.

Outro destaque que merece atenção, são as frases genéricas que indicam falta de aprofundamento nas observações. Uma abordagem superficial e pouco personalizada para cada criança; a ausência da contextualização, para que se possa compreender em quais situações as crianças apresentam determinados comportamentos; e a inexistência da apresentação das práticas, ferramentas, metodologias e mediação que se fizeram presentes e necessárias durante o processo observacional.

Além dessas problemáticas apresentadas, os relatórios de cinco alunos da professora Adriana contam com a mesma frase, reproduzidas de modo idêntico

Profª Adriana: *É uma criança amorosa, ativa e participativa. Tem um vocabulário rico, comunica-se com os colegas e professoras com clareza expondo suas opiniões e preferências em brincadeiras e nas diversas atividades, na roda de conversa fala sobre o seu dia-dia espontaneamente, é uma criança que tem grande interesse pela escrita de palavras e números. Está sempre pronto a ajudar a professora, demonstrando interesse por tudo o que fazem e falam.*

Nos relatórios desenvolvidos pela professora Laís, identificamos desafios semelhantes. Em um relatório geral da turma, também de sua autoria, foi apresentado um texto conciso, limitando-se a uma página, onde descreve o número de estudantes na classe e oferece dados relevantes sobre adaptação, envolvimento e progresso dos alunos. No entanto, ao avaliar a utilidade dessas informações para o docente do ano subsequente, torna-se evidente a necessidade de aprimoramentos na forma como os dados são apresentados, com o intuito de transformar o relatório em um instrumento mais completo e focado, que facilite a continuidade do desenvolvimento infantil no próximo ciclo.

Observou-se, em certos casos, a adoção de relatórios padronizados, que agilizam a elaboração desses documentos para os professores, uma medida aparentemente indispensável, sobretudo em contextos com elevado número de alunos por turma. A escassez de tempo para a criação de relatórios personalizados e detalhados emerge como um obstáculo significativo à qualidade desses registros. Contudo, isso não justifica a prática de replicar informações de maneira indiscriminada para todos os estudantes, sem considerar a singularidade de cada um. É crucial observar a individualidade de cada criança, destacando suas interações e reações em relação ao ambiente e às pessoas ao redor, de modo a identificar as características próprias que forneçam indícios para otimizar o desenvolvimento pedagógico.

A ausência de diretrizes claras para a elaboração de relatórios tem sido outra dificuldade mencionada nos estudos. Muitos educadores enfrentam desafios ao estruturar e comunicar as informações, resultando em relatórios confusos, pouco claros e que não refletem de forma precisa os achados observados. Além disso, a carência de orientação adequada pode acarretar interpretações equivocadas dos dados, afetando a integridade do projeto pedagógico.

Em uma pergunta específica do questionário da pesquisa, solicitou-se às professoras que relatassem "como aprenderam a elaborar relatórios?". As respostas indicaram que duas educadoras da Educação Infantil adquiriram esse conhecimento por meio da colaboração com colegas, enquanto uma terceira mencionou ter recebido orientações em reuniões e projetos escolares.

Diante dessas questões, evidencia-se o desafio de oferecer uma formação abrangente aos docentes. Tal capacitação não deve se restringir ao aspecto técnico de condução de avaliações apropriadas, mas também deve abranger conhecimentos essenciais sobre a infância, a criança e o currículo, visando a renovação dos significados atribuídos à avaliação e a incorporação de tecnologias que ampliem tanto o registro das experiências quanto a comunicação entre professores, alunos e famílias.

A partir deste ponto, é necessário explorarmos alternativas que possam otimizar o processo da documentação, sem comprometer a qualidade e a individualização dos relatórios. Nesse contexto, as tecnologias emergem como aliadas, oferecendo ferramentas que podem não apenas agilizar, mas também enriquecer as possibilidades de registros. Ao incorporar essas inovações, os

educadores podem aprimorar a eficiência na documentação, garantindo, ao mesmo tempo, uma abordagem mais precisa na avaliação das crianças.

Deste modo, ao considerarmos a inserção das tecnologias no contexto educacional, buscando a eficiência operacional e o aprimoramento na qualidade dos registros, buscamos compreender como as professoras enxergam as ferramentas tecnológicas para auxiliar na construção dessa documentação.

Ao questionar as participantes da pesquisa sobre como elas produzem os relatórios, se fazem uso ou não das tecnologias para auxiliá-las, tivemos as seguintes respostas:

Profª Adriana: *Eu sempre anotava, eu pegava o papel e sempre estava vendo, depois passava no Word.*

Profª Laís: *Eu faço no Word e depois imprimo.*

Profª Adriana: *Bom, eu gosto de ter tudo anotado no caderno e depois eu acabo digitando no Word, porque na escola que eu trabalho não tem ainda relatórios digitais.*

Com base nas declarações, é possível inferir duas perspectivas: ou as professoras ainda manifestam apreensões em relação à incorporação de tecnologias na elaboração de seus registros, ou a indisponibilidade de ferramentas tecnológicas nas instituições de ensino, bem como a restrição ao seu uso durante as práticas, resulta na continuidade do método manual de registro em cadernos. Além disso, as professoras relacionam tecnologia a recursos extremamente básicos, mencionando apenas o uso do Word e de impressora.

Desse modo, procuramos então investigar se as professoras faziam uso das tecnologias para outras formas de registros, como, por exemplo, a captura de imagens. Essa abordagem teve como intuito compreender se, mesmo que não adotem as tecnologias para as produções textuais - exceto para transcrição do que já estava posto no caderno -, elas poderiam explorar essas ferramentas para outros fins, ampliando o leque de registros do desenvolvimento dos alunos, que pudessem apresentar mais informações além das que estavam descritas nos relatórios.

Todas as participantes, que lecionam na EI, afirmam não usar as tecnologias para nenhuma outra forma de registro. Apresentaremos, então, a seguir, a concepção das professoras do EF sobre o uso de imagens como forma de registro, buscando compreender se, para elas, as imagens podem ser fontes reveladoras de

informações que não foram inseridas nos textos escritos.

Profª Carla: *A imagem, pra mim, não julgo tão importante. Eu acho que é o registro mesmo [em forma de texto], porque o registro vai bater com a vivência, aquilo que estiver escrito no relatório, no meu dia a dia. Eu vi que está batendo com o aluno, aí sim [dá para trabalhar com as informações]. Agora a imagem pode ser manipulada.*

Na visão da professora Carla, o registro escolar, realizado de maneira textual, é o único instrumento capaz de evidenciar, fidedignamente, avanços e/ou desafios no desenvolvimento dos alunos. Para ela, somente as informações prestadas pela escrita coincidem com o comportamento do aluno, e somente nesse caso o relatório contribuirá para a continuidade do processo educativo. No entanto, segundo Moran *et al*,

A força da linguagem audiovisual está no fato de ela conseguir dizer muito mais do que captamos, de ela chegar simultaneamente por muitos mais caminhos do que conscientemente percebemos e de encontrar dentro de nós uma repercussão em imagens básicas, vírgulas centrais, simbólicas, arquetípicas, com as quais os identificamos ou que se relacionam conosco de alguma forma. É uma comunicação poderosa, como nunca antes tivemos na história da humanidade (Moran *et al*, 2013, p. 51).

Os autores destacam então a potência da linguagem visual, referindo-se à capacidade dessa forma de comunicação em transmitir informações e emoções de maneira bastante intensa e abrangente, o que pode não ser possível de transcrever no relatório descritivo. Kenski (2012) ainda nos alerta sobre como as tecnologias podem trabalhar transformando nossa memória, funcionando como um local de armazenamento externo de nossas vivências, expondo que “já não sabemos apenas narrar como foram as nossas férias, precisamos de fotos e vídeos para documentar nossas narrativas” (p. 48).

Assim, professores bem-informados têm a confiança necessária para gerenciar a diversidade entre seus alunos. Ao envolverem-se ativamente na participação conjunta, tanto como observadores quanto como aqueles que são observados, podem aproveitar o progresso e as experiências de cada aluno. Além disso, conseguem facilitar o acesso e o uso criterioso das tecnologias, criando, assim, um registro significativo da trajetória de desenvolvimento de cada estudante (Kenski, 2012).

Para a professora Júlia, a imagem pode servir como complemento das informações, mas não devem ser inseridas nos relatórios descritivos, precisam estar

anexadas no portfólio. Porém, quando uma sala conta com muitos alunos, a quantidade excessiva de informações, assim como as imagens, podem ser inviáveis, considerando a demanda de tempo que o professor necessitará para fazer a leitura e análise de todos os registros.

Profª Júlia: *A imagem acaba indo no portfólio, né? Daí no caso você faz a parte no seu registro diário, no caderno. Aí você pode estar adicionando a imagem e se quiser colocar alguma observação tudo bem, mas num relatório não dá pra inserir a imagem porque seriam muitas atividades no caso. E o relatório ali, ele é um documento, assim vamos dizer que engloba tudo, mas que precisa ser bem sucinto, bem enxuto. No caso, porque um professor que vai pegar uma sala de 20 alunos até ele ler os 20 e colocar em prática com os novos, daí as imagens, eu acho que não fica viável.*

Entende-se, portanto, pela fala das professoras Carla e Júlia, que o relatório deve ser construído como um documento textual, que reúne informações gerais sobre aprendizagem e desenvolvimento, mas que as informações sejam sintetizadas para que o próximo docente, que tenha contato com esse documento, consiga lê-lo com rapidez, em tempo hábil. A utilização de outro tipo de registro, como por exemplo a imagem, caberia apenas para um portfólio pessoal do professor.

Além disso, observa-se que a professora Júlia compreende apenas o relatório como documento, e que a imagem não faz parte do conjunto da documentação pedagógica. Diante disso, caberia, mais uma vez, um processo formativo que auxiliasse as professoras a compreenderem outros modos de produção de documentação pedagógica, como pode ser construída e o que ela pode revelar para auxiliar os futuros professores na compreensão mais individualizada de cada aluno. A documentação pedagógica pode ser composta de múltiplos registros, criando uma conexão entre eles, para que as informações a serem transmitidas pelo professor contemple muito mais características dos alunos, além das que forem inseridas nos relatórios que, na visão da professora Júlia, precisa ser bem “sucinto e enxuto”.

Já a professora Ana, considera o registro por imagens extremamente relevantes, como veremos no trecho a seguir.

Profª Ana: *A imagem, ela seria um excelente complemento [...] Você ter ali a foto do aluno fazendo [a atividade] ... a foto do primeiro dia [de aula], dele [o aluno] chorando, depois socializando com os amigos, brincando. Então, você tem esse registro da evolução. [...] essa evolução registrada em foto seria muito boa. Eu imagino que seria esclarecedor esse relatório.*

A professora Ana acredita que as imagens permitem concretizar, dar vida e ampliar a compreensão do professor sobre as especificidades de cada aluno e suas

formas de se comportar diante das experiências vivenciadas individual e coletivamente. Neste caso, as tecnologias cooperam então para “explorar o uso de imagem, som e movimento simultaneamente, a máxima velocidade no atendimento às nossas demandas e o trabalho com as informações do acontecimento em tempo real” (Moran *et al*, 2013, p. 155).

Para aprofundarmos nosso conhecimento sobre as concepções das professoras a respeito do uso de tecnologia e, mais especificamente, das possíveis contribuições de registros visuais para o aprimoramento das informações veiculadas pelos relatórios, solicitamos às professoras da EI o envio de imagens, fotos ou registros de atividades realizadas pelos alunos. A intenção era obter documentos que fornecessem pistas sobre o que as professoras elegem como importante para fotografar, se estes registros auxiliam na compreensão de características e especificidades de cada criança e de seu processo de aprendizagem.

Embora tenha sido solicitado material a todas as participantes, somente duas professoras responderam ao pedido, fornecendo um número limitado de registros visuais das atividades desenvolvidas pelas crianças. A partir das fotografias selecionadas que representam o material recebido, procedemos a elaborar comentários. Esses comentários visam destacar como, sob nossa ótica, as imagens poderiam ser utilizadas pelas educadoras para elucidar aos familiares, aos docentes subsequentes e às próprias crianças sobre os avanços e detalhes do processo de desenvolvimento e aprendizagem.

A figura 5 apresenta o retrato que foi retirado por uma das professoras participantes da pesquisa, após a realização de uma tarefa que envolve o uso de massinhas.

Figura 5 - Criança apresentando um avião de massinha

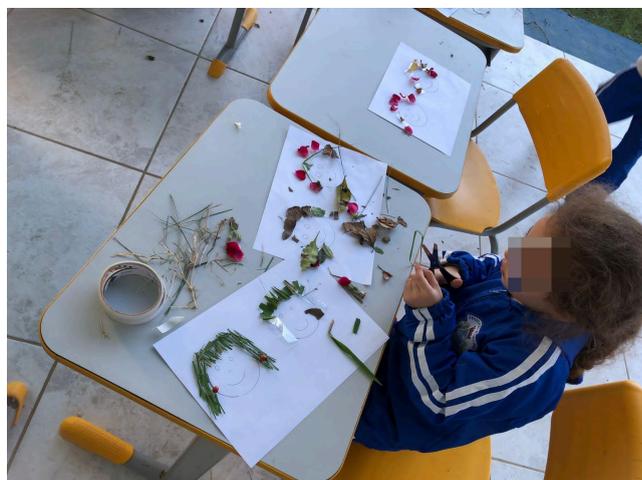


Fonte: material empírico da pesquisa

Por meio da figura, pudemos identificar o envolvimento da criança com a atividade proposta, assim como sua habilidade motora fina no manuseio de massinhas e a capacidade cognitiva de lembrar os detalhes do avião e reproduzi-los em sua escultura. Foi possível, também, observar a utilização de recursos extras para dar maior realidade ao objeto criado, ao pontilhar as “janelas do avião”.

A figura 6, apresenta a atividade realizada por uma criança, na qual ela cola folhas e pétalas de flores em seu desenho para representar os cabelos dos personagens criados.

Figura 6 - Desenho com colagem



Fonte: material empírico da pesquisa

A figura 6 apresenta uma atividade realizada por alguns alunos na colagem de folhas e flores para simbolizar os cabelos dos bonecos desenhados no papel, revelando como cada criança constrói a sua atividade com singularidade. Nessa construção, o processo de partilha dos recursos que serão utilizados em suas colagens também poderia ser observado e destacado pela professora.

A criatividade é outro ponto que se faz presente no registro, numa disposição de três desenhos que apresentam o olhar de cada criança na externalização de suas escolhas e de seus interesses. Vimos, na primeira atividade, no canto esquerdo da figura 6, a organização da grama - que representa os cabelos dos personagens - de forma a deixar todos os “fios do cabelo” alinhados em uma única posição, além de atentar-se para a “franja”, que mostra o cuidado da criança em aparar a grama e alinhá-la para que o corte de cabelo fique proporcional. Um trabalho tão esmerado que dificilmente a escrita poderia revelar com a clareza da fotografia.

Já na atividade do canto direito da figura 6, a escolha de uma outra criança foi unicamente por flores, sem fazer uso da grama, de galhos ou folhas para representar qualquer parte do cabelo do personagem criado. No desenho do meio da figura 6, notamos que outra criança escolheu uma mistura de colagem de folhas e flores. Essas escolhas demonstram as singularidades e a riqueza do trabalho na coletividade de uma turma, em que cada uma pode ter sua autoria respeitada, ao mesmo tempo em que acessam outras escolhas, as formas autorais dos outros colegas. É nesse espaço de pluralidade que vai se formando a matéria prima para o desenvolvimento de cada criança e que dá ao trabalho pedagógico um importantíssimo diferencial quando se compara com o que seria viável num ambiente doméstico. A próxima imagem, da figura 7, reafirma a riqueza das experiências infantis.

Figura 7 - Desenho com folhagem

Fonte: material empírico da pesquisa

O uso dos sentidos na realização de atividades que oportunizam o explorar de materiais de diversas formas, permitem que as crianças estabeleçam conexões entre suas experiências e as experiências dos colegas. “Essas conexões facilitam o processo de construção de sua identidade de aprendiz e potenciam o desenvolvimento da sua capacidade de ‘ler outras mentes’ tomando-se então, capaz de compreender o que os outros pensam ou sentem” (Bruner, 1996 *apud* Azevedo; Oliveira-Formosinho, 2008, p. 124). Esse modo de compreender vai sendo construído na interligação entre os processos intra e interpessoais (Vygotsky 2007).

Gronlund e Engel (2001, *apud* Azevedo; Oliveira-Formosinho, 2008), advertem para o fato de as escolhas das crianças serem um importante meio para os educadores conhecerem as particularidades de cada uma e aprenderem um pouco mais sobre elas, assim como as características que as representam, seus gostos, interesses, preferências, desejos, além da personalidade, sentimentos e talentos.

Um outro ponto a comentar é que as fotografias possibilitam também o trabalho futuro com o resgate das aprendizagens da criança, quando ela passar a desenhar um rosto mais elaborado para seus personagens, não mais usando apenas bolinhas e riscos para representar os olhos, boca e nariz. Além de expressar a criatividade das crianças ao escolherem modelos diferenciados para os cabelos dos personagens, a atividade revela um cenário artístico diversificado e imaginativo. “Através de processos de (re)memorização e de confronto *do que fazia* e do que

pensava com o que já faz e o que pensa, a criança transforma as suas imagens mentais” (Rinaldi, 2001 apud Azevedo; Oliveira-Formosinho, 2008, p. 124).

Refletindo sobre suas aprendizagens e no aprimoramento de seus desenhos, a criança consegue enxergar a sua evolução e tomar consciência do seu desenvolvimento ao longo do tempo. Conforme salienta Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008), “a criança não olha apenas para o que faz e o modo como faz, olha também para si como um ser em crescimento” (p. 122). Dito isso, quando permitimos à criança analisar o seu percurso, estamos dando a ela condições de se enxergar enquanto um ser que evolui de um ponto para o outro.

“Os desenhos de quando sou pequenininha tinham muitos riscos e os bonecos não tinham pestanas, agora faço bonecos com roupas, mãos, olhos, cabelo, com boca vermelha e uso cor de pele para pintar a cara ou cor-de-rosa” (Azevedo; Oliveira-Formosinho, 2008, p 122). Este relato apresenta com maior clareza o que apresentamos anteriormente. Na fala da criança, é ilustrada a importância do registro das formas como ela cria e dá significado para suas criações, para que, no resgate de suas memórias, consiga analisar a história do seu desenvolvimento.

As fotos apresentadas na figura 8, registram como momentos de interação, de troca entre as crianças e de agrupamento para realizar determinadas tarefas, também podem ser registrados.

Figura 8 - Interações e brincadeiras



Fonte: material empírico da pesquisa

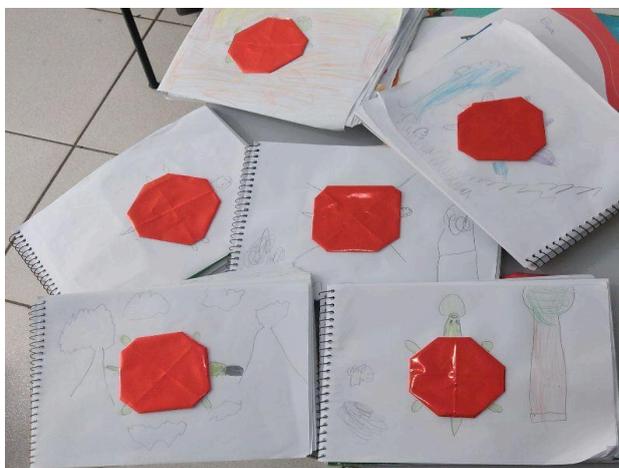
Na brincadeira registrada na figura 8, a atenção para não deixar o balão escorregar, o contato físico com o colega para segurar melhor o balão no corpo, a coordenação motora da criança e a socialização, são informações capturadas pela imagem. Assim, registrar momentos nos quais as crianças fazem uso de diversos sentidos, permitem dar a elas, posteriormente, informações sobre o prazer e o bem-estar que sentiram ao realizar a atividade.

Em recortes das falas de crianças, dispostas na obra de Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008), são expressas o impacto de imagens que retratam brincadeiras e interações entre as crianças, permitindo-lhes recordarem momentos e colegas que marcaram a sua trajetória. “Serve [o portfólio] para guardar os nossos... trabalhos, pinturas, desenhos, colagens, fotografias de mim a trabalhar com os meus amigos” (Relato de Cláudia, p.126). “Gosto muito do meu portfólio porque tem lá as minhas fotografias a brincar nas áreas com os meus amigos” (Relato de Luísa, p.126).

Os relatos apresentados nos recortes das falas das crianças revelam a função social do registro, permitindo que elas o identifiquem como algo que conta um pouco sobre si, nas relações que estabelece com os outros (Azevedo; Oliveira-Formosinho, 2008). Diante desses momentos, é válido observar as expressões das crianças, que poderão revelar, ainda, suas satisfações e frustrações mediante as situações de socialização.

A figura 9 apresenta a produção autoral das crianças na construção de “octógonos” para representar o corpo de suas tartarugas, como parte da atividade

Figura 9 - Octógonos como corpos de tartarugas



Fonte: material empírico da pesquisa

Cada criança criou sua representação das tartarugas usando os octógonos como corpos, e ao redor delas desenharam membros e alguns acrescentaram uma paisagem. A singularidade de cada desenho revela a criatividade e os interesses individuais de cada criança, demonstrando como cada uma interpreta e recria as imagens.

Desta forma, utilizar-se de outros tipos de registros possibilitou o acesso a informações que não foram inseridas nos relatórios. Reunir esses elementos ampliou o repertório de compreensão e interpretação das aprendizagens e desenvolvimento tanto por parte das crianças como dos adultos.

Diante dessas situações, uma outra forma de registrar seria por meio do diálogo, transcrevendo a fala da criança sobre o porquê da escolha de criar um avião e o significado dado a sua obra. Assim, o professor captura também o pensamento e a visão de mundo da criança. Segundo Kartz (1999, *apud* Azevedo; Oliveira-Formosinho, 2008), “as crianças podem aceder às suas representações do mundo e transformá-las se os educadores registrarem por escrito o que dizem quando realizam as suas atividades” (p. 124).

Ao analisarmos os materiais recebidos, constatamos que parte dos registros parece terem sido feitos de maneira aleatória, sem apresentar uma intencionalidade clara, cronológica ou contextual, que permita uma análise efetiva do progresso de cada criança.

A figura 10, de dois alunos montando um quebra-cabeças de poucas peças, nos apresenta ser uma tarefa de percepção visual, noção espacial e resolução de problemas, na qual as crianças precisam reconstruir uma imagem. Porém, a figura 10 representa apenas o momento no qual as crianças estão tentando resolver o quebra-cabeças, sem nenhum outro registro da tentativa bem-sucedida ou não, na reconstrução da imagem. Deste modo, este registro não se apresenta como uma forma de evidenciar o progresso das crianças, tampouco considerar relações sociais, visto que não fica evidente nenhum tipo de trocas entre elas durante a atividade, já que cada uma possui a sua própria imagem para reconstruir.

Figura 10 - Crianças montando quebra-cabeça



Fonte: material empírico da pesquisa

Torna-se claro, então, que essa forma de realizar os registros não os torna ferramentas complementares aos relatórios pedagógicos, que forneçam informações relevantes e aprimorem a qualidade da avaliação pedagógica, promovendo uma compreensão mais holística dos progressos das crianças e/ou que esclareça melhor o trabalho pedagógico desenvolvido.

Apesar das tecnologias se mostrarem como instrumentos potentes para contribuir na elaboração de registros mais detalhados e completos, é necessário pensar, primeiramente, quais são as concepções dos educadores sobre relatórios, quais informações acreditam serem relevantes de constar nos registros, qual sua visão sobre o uso das tecnologias no contexto educacional e como compreendem o papel da criança diante das propostas pedagógicas e em situações que pedem um observador e um ser a ser observado.

4.3 Trajetória na Produção de Relatórios: influências da formação inicial e continuada

Durante o processo de formação inicial, as instituições de ensino buscam abordar em seus currículos, disciplinas que englobam diversos temas relevantes para cada área de atividade profissional. Deste modo, identificamos a necessidade de entender como ocorreu o processo formativo das professoras participantes da pesquisa, no intuito de encontrar momentos em que a escrita de relatórios fosse abordada nos cursos de formação inicial. Também buscamos levantar informações

sobre oportunidades de estudos relativos ao nosso objeto de investigação em situações de formação continuada.

A professora Laís, atuante na EI há, aproximadamente um ano, já lecionou no EF e trabalhou com atendimentos psicopedagógicos. Embora registrar faça parte das demandas da profissão docente, a professora relata que em sua formação inicial apenas uma professora do curso abordou a construção de relatórios, mas voltado para o uso correto da língua portuguesa.

Sem a base que a orientaria a construir relatórios individuais de alunos na EI, a professora Laís buscou auxílio da direção da escola na qual ela lecionava, no intuito de encontrar respostas sobre como esse documento deveria ser construído. Segue o relato de sua experiência

Profª Laís: *O relatório descritivo eu não aprendi a fazer. Aí eu conversei com a diretora e falei pra ela: como é que eu faço? Você não tem o modelo que a gente possa seguir, que a prefeitura siga esse modelo base, aí a gente vai adaptando? Aí, depois de um tempo, ela veio com esse relatório [como modelo] e eu uso esse modelo.*

Embora o modelo concedido pela direção tenha orientado no formato em que as informações sobre o processo de ensino-aprendizagem devem ser inseridas no relatório, ainda permanecia a dúvida sobre quais informações teriam que ser registradas. Sendo assim, o auxílio dos colegas de profissão entrou como aporte para que a professora pudesse construir esse documento pedagógico. Com as professoras Vilma e Adriana o processo não foi diferente

Profª Vilma: *A princípio eu tive um pouco de dificuldades [...] No infantil era tudo relatório né, a gente tinha que fazer as avaliações diagnósticas, tudo através de relatórios. Eu tive muita dificuldade, mas tive ajuda de colegas de trabalho que me explicaram, assim, por cima, como é que deveria ser feito. Mas eu também optei pela ferramenta da internet, que tem vários conteúdos legais que a gente pode estar se situando, aprofundando, né. Então eu tive ajuda de colegas e usei a ferramenta da internet para ter um auxílio para estar fazendo os relatórios.*

Profª Adriana: *Ela [diretora] só mandou um modelo de como eu ia preparar um parecer [...] Ela mandou um pronto, aí era só a gente apagar e fazer. Tinha que inserir cada campo de experiência, como foi desenvolvida a criança. Sentei com ela e falei: mas como que eu faço isso, por ser tudo novo para mim? Aí ela falou: faz isso, tem que falar a verdade, porque não adianta a gente falar uma coisa que criança não é. Por mais que você erre, você volta, apaga ou você imprime uma folha e faz de novo.*

Nos relatos das professoras, apresentados acima, percebemos a falta de formação/instrução que possibilitem às educadoras compreenderem o que de fato seria um relatório, quais informações precisam ser abordadas, como seria sua

estrutura e a importância desse documento, para que não se torne um registro frágil, apenas burocrático e sem contribuições efetivas para a continuidade dos processos educativos.

Adicionalmente, conforme destaca Moran *et al.* (2013), a transformação da educação escolar é facilitada quando se expande as conexões entre gestores, professores, alunos, a instituição escolar, as famílias e a sociedade, num clima amoroso e criativo, promovendo valores de solidariedade, intercâmbio e apoio mútuo. Portanto, podemos entender que a construção dos registros escolares deve ocorrer de maneira colaborativa, permitindo que as dificuldades enfrentadas por qualquer participante envolvido na elaboração dos registros, sejam reduzidas por meio do apoio mútuo dos demais.

As professoras registraram, de maneira unânime, não terem tido contato com nenhuma aula - expositiva ou prática - voltada para a produção de relatórios de alunos, durante suas permanências nos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Em cursos de formação continuada, apenas uma professora diz ter recebido instruções sobre a produção de relatórios escolares, mas de maneira sucinta. Embora ambas as formações - inicial e continuada - não tenham abordado essa temática, todas acreditam que cursos de formação de professores, voltados para o ensino da produção de relatórios, sejam relevantes.

Profª Adriana: *la absorver muitas coisas para a teoria, a gente não ia fazer copia e cola. Quando a gente é nova tem que correr atrás de coisas que influenciam a gente.*

Profª Laís: *Você precisa, porque você vai trabalhar na Educação Infantil e no Fundamental. Não adianta você saber fazer um artigo de TCC, mas não saber fazer uma produção de diagnóstico. porque o professor, ele chega cru, chega sem saber nada.*

Profª Adriana: *Muitas vezes você fazendo um curso ou alguma coisa assim nessa situação, eu acho que poderia melhorar mais o seu conhecimento para estar elaborando um relatório mais completo.*

Profª Ana: *Acredito que todo conhecimento é útil e necessário. O relatório é muito importante. Eu participaria sim, mas no sentido assim, como se fosse uma troca de ideias, né? Uma roda de conversa. Às vezes a gente até pesquisa alguma coisa na internet, mas não é aquilo que a gente precisava para a nossa realidade. Às vezes temos ali algumas colocações que não o que o nosso aluno está passando. Então, o professor precisaria dominar mais essa escrita.*

Profª Carla: *Eu acredito que seja muito relevante. Eu tenho essa facilidade, só que eu presenciei muitos professores que não tem. Eu já vi professores desistir de dar aula por não conseguir fazer relatório. Na faculdade não dá tempo, a gente tem que estudar tanta teoria, é tanta coisa. O relatório é algo mais prático [...] então acho bem relevante.*

Não tendo aprendido a produzir os relatórios de maneira formal, buscar recursos na *internet* - em *sites*, *blogs*, revistas etc. - ou instrução dos colegas, tem auxiliado as professoras na construção desse importante documento no processo de escolarização, com vistas à continuidade do ensino.

Esses esforços não são suficientes e a limitação na construção de relatórios textuais persiste entre as professoras participantes da pesquisa. Isso ressalta como a falta de formação ou instrução específica para a elaboração desses registros pode transformá-los em meros documentos obrigatórios a serem preenchidos pelo professor, a fim de cumprir com as demandas inerentes ao cargo.

Apesar de nossos esforços, empreendidos para a realização de uma prática formativa com as professoras participantes da pesquisa, deparamo-nos com desafios significativos. A sobrecarga de trabalho vivida pela maioria das professoras, lecionando em dois ou até três períodos do dia, dificultou a participação no momento proposto para a formação. A ausência de confirmação de presença por parte de algumas participantes inviabilizou a proposição do processo formativo para esse grupo específico.

Além disso, considerando a proximidade do prazo para a conclusão do mestrado, a possibilidade de propor a formação em um momento posterior, no qual todas pudessem participar, demandaria um período de que não dispúnhamos para realizar as formações, as análises e a transcrição dos resultados obtidos no processo formativo. Diante deste cenário, decidimos reavaliar a viabilidade da prática formativa e priorizamos concentrar nossos esforços em concluir as etapas que já havíamos realizado, para a conclusão da pesquisa, visando contribuir de maneira efetiva para o campo de estudo em questão.

4.4 Elementos Fundamentais: Perspectivas das Professoras em Relatórios

Nesta seção, iremos explorar as perspectivas das professoras sobre as características essenciais que devem permear a elaboração dos relatórios. Para iniciar a compreensão das perspectivas das professoras, o ponto de partida consistiu na investigação das informações mais relevantes de serem incluídas nos relatórios. Apresentamos então, suas falas relacionadas a esse ponto.

Profª Adriana: *Colocava aqui [no relatório], ele ainda escreve assim. O aluno progrediu, mas numa forma não a do nosso alcance ainda, tem mais chance de progredir no próximo [ano]. Eu acho assim, tem criança que, hoje em dia você vê quantos problemas tem, tem autismo de vários graus. Às vezes pra gente ali, você olha, como é no começo eu poderia nem perceber, mas a professora do primeiro ano poderia dizer: esta criança tem algum problema, deixa eu olhar ali no relatório dele para ver e consta alguma coisa lá. Daria também nessa parte aqui, que tem criança que está atrasada, às vezes ela olhava ali e via o que a professora passava [conteúdo]. Eu acho que ninguém lia [os relatórios]... Eu ouvia os professores dizer: ah eu não vou fazer nada, só copio e colo.*

Para a professora Adriana, os relatórios devem indicar se a criança tem alguma dificuldade ou atraso no desenvolvimento e apresentar os conteúdos que foram trabalhados com aquela criança. Porém, ela não fala nada sobre dar pistas ao futuro professor, de como o trabalho pedagógico poderá ser desenvolvido em continuidade do aprendizado daquela criança.

Além disso, menciona que na escrita de seu relatório ela insere a involução ou estagnação do aluno, informando que a criança não demonstrou progresso suficiente para atender a expectativa do professor. Essa constatação está expressa na afirmação: *“o aluno progrediu, mas numa forma não a do nosso alcance”*. Embora ela mencione que a professora do EF, ao ler o relatório, tenha nele registro das atividades que foram propostas pela professora da EI, ela declara que nem sempre este documento pode ser considerado fidedigno, pois *“ouvia os professores dizer: ah eu não vou fazer nada, só copio e colo”*.

Apresentar apenas as informações sobre as dificuldades dos alunos e os conteúdos abordados, ainda são informações que informam pouco. É muito importante incluir como os recursos foram utilizados, a maneira como a criança reagiu diante da mesma proposta em diversos momentos e como a professora mediou suas aprendizagens. Tudo isso se faz necessário, além de outras informações que possam contribuir para uma mediação mais eficaz no próximo ano, principalmente em um relatório que indica dificuldades de avanço no desenvolvimento da criança.

Profª Laís: *Eu falo como a criança está em cada campo de experiência, como ela se desenvolveu em cada campo.*

Tendo como foco a BNCC, a professora Laís, em pouquíssimas palavras, abordou uma concepção de relatório limitada a um único documento. Sem mencionar nenhum autor ou outro texto norteador, os relatórios devem estar relacionados aos campos de experiência e como a criança se desenvolveu em cada um deles. Conforme afirmam Cruz e Fochi (2018),

Cada campo de experiência se coloca como um conjunto dessas oportunidades propostas pelos professores e constituídas, por exemplo, por situações, ações, pessoas, objetos, imagens, linguagens e acontecimentos com os quais as crianças interagem e aos quais atribuem significado, dos quais se apropriam (Cruz; Fochi, 2018, p. 10).

Apesar da BNCC ser um documento norteador dos currículos e das práticas pedagógicas, as experiências vivenciadas pelas crianças “não acontecem de modo isolado, ligadas a apenas um determinado campo, mas integram objetivos que, apenas para simplificar, foram separados em campos diferentes” (Cruz; Fochi, 2018, p. 10).

Ainda, de acordo com Cruz e Fochi (2018), compreendemos que os relatórios devem ser construídos, se com base na BNCC, não informando a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de forma isolada, mas sim em uma dialética de movimento entre eles, compreendendo que todos são permeados “por todas as áreas de conhecimento, pelas múltiplas linguagens e pelas aprendizagens das práticas sociais. É uma perspectiva plural para acolher a pluralidade da infância” (p. 10).

Assim, a fala da professora Laís vai ao encontro de suas práticas, evidenciando na escrita de seus relatórios certa dificuldade para compreender que os campos de experiência não devem ser trabalhados, nem observados de maneira isolada, pois “sua ideia central é a ruptura da visão fragmentada e dividida de conhecimento e da criança” (Cruz; Fochi, 2018).

Profª Vilma: *Bom, no meu ver, os principais pontos mais importantes para um relatório da Educação Infantil não é o aspecto cognitivo, que é como a criança está aprendendo, como está sendo o desenvolvimento dela, da aprendizagem e tudo mais. [...] o aspecto social é muito importante no relatório, assim como o aspecto emocional. A gente precisa colocar dentro do relatório para que o professor quando leia este relatório já vai saber como funciona essa situação do aluno, se o aluno tem uma boa relação com os demais alunos, como ele lida com os sentimentos dela. Então eu acho que tudo isso é muito importante. Naturalmente a gente sabe que o aprendizado é muito focado nos relatórios, mas eu acho que a gente deve focar bastante nesses outros dois aspectos [social e emocional]. (grifo nosso)*

Na fala da professora Vilma, percebemos o foco nos aspectos social e emocional, para além do aspecto cognitivo. Ela diz que, apesar dos relatórios conterem informações sobre o aprendizado dos alunos, o mais importante a ser evidenciado, que muitas vezes é negligenciado, são as interações sociais e emocionais.

No entanto, em seus relatórios, a maneira como aborda as experiências das crianças, voltadas para os aspectos emocionais, demonstra a dificuldade em deixar claro as informações registradas. Em outra fala, a insegurança sobre como abordar esse assunto nos registros, de modo a transmitir corretamente a mensagem, sem expressar características ruins ou negativas sobre a criança, tem sido o seu maior desafio.

Esse desafio, que é enfrentado não só pela professora Vilma como por muitos outros docentes, intensifica ainda mais a necessidade de práticas formativas que levem os educadores a um modo de entendimento de que não são apenas as aprendizagens dos conteúdos propostos que devem ser registradas. Os diversos modos de lidar com conflitos, de respeitar a voz do outro, de perceber o mundo ao seu entorno, das inúmeras possibilidades de imaginação e criação, entre diversas outras características, são possíveis de serem registradas e devem ser inseridas, de modo que permita uma conexão dos múltiplos registros para melhor compreensão do que ali foi posto.

Profª Ana: *Eu acho que informações importantes, como essa criança socializa, se ela tem tendência a ser agressiva, se ela socializa bem, se ela tem dificuldade de aprendizagem, qual os os gostos dela, as coisas que ela gosta, as coisas que ela não gosta seria importante a gente saber. Eh se ela teve facilidade com algumas situações, por exemplo, contação de história, porque tem criança que tem facilidade com isso. Se a criança tem facilidade com matemática, né? Com números, com quantificação, se a gente soubesse disso já daria um começo pro nosso trabalho do primeiro ano, seria um um ponta pé inicial muito bom e acredito que isso facilitaria a nossa vida imensamente.*

Pela fala da professora Ana, as informações de destaque para registro concentram-se na socialização, nos aspectos comportamentais e nas eventuais dificuldades de aprendizagem das crianças. Adicionalmente, ressalta que os interesses e preferências das crianças também são algo importante a serem relatados. Encerrando sua fala voltando-se para a alfabetização, torna-se evidente o seu foco nesse campo, uma vez que leciona para turmas do 1º ano do EF.

Profª Carla: *Eu acho que o maior problema hoje é você ter um aluno que tem dificuldade de aprendizagem e você sabe que ali existe alguma deficiência. E você não tem o diagnóstico, porque como um professor sem diagnóstico, sem especialização, vai conseguir trazer uma atividade adequada para aquele aluno? Acho que essas são uma das informações mais importantes, porque o objetivo da educação é alfabetizar o aluno, né? Principalmente nesse período escolar deles. Esse é o nosso objetivo. Então pra gente alfabetizar sem ter essas informações num relatório é impossível.*

Na abordagem da professora Carla, que leciona no 1º ano do EF, observa-se um enfoque significativo na alfabetização, alinhado à perspectiva da professora Ana.

A professora Carla ainda enfatiza a importância de uma abordagem abrangente nos relatórios, destacando que apresentar as dificuldades/patologias dos alunos sem anexar os laudos médicos e as propostas de intervenção bem-sucedidas ou não, torna as informações insuficientes. Sem a contextualização completa, fica impossível dar continuidade no processo educativo dos alunos vindos da EI, principalmente relacionado à alfabetização.

Profª Júlia: *Eu acho que como é o desenvolvimento global, seria o todo mesmo. Não existe nenhuma coisa que possa assim ficar de fora. Porque no caso assim, já começa no emocional da criança. Depois, daí vem as aprendizagens. Quer dizer que se o emocional da criança estiver abalado, as aprendizagens acabam ficando também assim, um pouco, a desejar. E no motor, vamos dizer se a criança tem algum problema físico, então ela tem dificuldade para andar. Eu já tive uma aluna que tinha uma dificuldade, uma deficiência na perninha. Então eu acho que pra mim é um todo mesmo. Não pode deixar faltar nada. Não adianta querer encher linguiça por querer deixar o relatório grande, com aquelas palavras mirabolantes, tem que ser uma coisa assim, bem sucinta e que seja relevante. Não precisa ser aquela coisa extensa.*

A professora Júlia destaca a necessidade de que os relatórios sejam abrangentes, focando o desenvolvimento global dos alunos. Em sua perspectiva, tal documento deve englobar não apenas conquistas cognitivas, mas também aspectos sociais, emocionais e comportamentais das crianças, de forma clara e objetiva. Para ela, a clareza na apresentação das informações é essencial para facilitar a compreensão e fornecer uma base sólida para os professores do EF. A professora acredita, portanto, que ao abranger integralmente todos os campos de observação, os relatórios da EI contribuem significativamente para uma transição eficiente e bem-sucedida entre as etapas educacionais, fornecendo *insights* valiosos para o planejamento e continuidade no ensino.

Todos os aspectos apresentados acima nos trazem preocupações acerca dos modos como os docentes veem o seu trabalho e o trabalho dos colegas, assim como a função social dos relatórios. A compreensão ampla e holística do desenvolvimento dos alunos, preconizada pela professora Júlia, ressalta a importância de uma abordagem colaborativa e integrada entre os educadores.

No entanto, a forte ênfase dada pelas participantes da pesquisa às questões patológicas ou dificuldades de aprendizagem dos alunos, nos gera grandes inquietações acerca da urgência de se promover uma mudança significativa na visão social dos registros por parte das professoras.

Observamos, dentre suas falas, a tendência marcante em considerar os relatórios como instrumentos voltados principalmente para a identificação de

patologias e dificuldades de aprendizagem, negligenciando, por vezes, as possibilidades de potências de desenvolvimento pela mediação pedagógica.

Profª Ana: [...] se você tem esse relatório esclarecendo algumas situações... **suspeitas de transtornos**, por exemplo.

Profª Júlia: Eu acho muito importante, porque geralmente a criança que apresenta uma tal **dificuldade**... se ele apresentou já uns **sintomas de autista**.

Profª Carla: O que facilitaria em primeiro ponto é se num relatório os alunos que tivessem alguma **dificuldade de aprendizagem** fossem identificados... além de identificar o grau de **dificuldade de aprendizagem** do aluno, se esse **grau de dificuldade** tem a ver com alguma é... **deficiência**, e se for alguma **deficiência o diagnóstico** dela.

Profª Laís: [...] você vai fazer sua diagnose, mas vai fazer já sabendo que aquele aluno tem uma **dificuldade**.

Ao analisarmos as falas da maior parte das professoras participantes da pesquisa (EI-EF), percebemos que elas reconhecem os relatórios como ferramentas essenciais para diagnosticar desafios no processo de aprendizagem das crianças e até mesmo “*suspeitas de transtornos*” e “*sintomas de autismo*”. Isso se torna preocupante à medida em que mencionam casos patológicos, mesmo que estes não sejam diagnosticados com laudos médicos. Embora com a ausência do diagnóstico, mas a menção nos relatórios sobre as “*suspeitas*” do professor sobre alguma patologia, segundo a professora Ana,

Profª Ana: [...] daria para planejar melhor as atividades mais direcionadas.

Adicionalmente, as metodologias pedagógicas adotadas pelas professoras permanecem pouco evidenciadas nesses registros, configurando-se como um problema, tendo em vista que tais práticas e as intervenções docentes são essenciais para o aprendizado dos estudantes e o aprimoramento de suas competências. Ao omitir essas informações, cria-se a impressão de que as crianças são as únicas responsáveis pela proposição e execução de suas atividades, enquanto o papel do professor se reduz ao de um mero espectador dos sujeitos observados.

Diante deste cenário, onde fica o papel do professor? Em quem ele se torna diante das relações de aprendizagem e desenvolvimento que se estabelecem no

contexto escolar? As formas como as professoras percebem e valorizam os relatórios, não apenas reflete suas visões individuais sobre a educação, mas também influencia diretamente a eficácia do processo de transição entre a EI e o EF.

Segundo Moran *et al.* (2013),

As mudanças na educação dependem também de termos administradores, diretores e coordenadores mais abertos, que entendam todas as dimensões envolvidas no processo pedagógico... que apoiem os professores inovadores, que equilibrem o gerenciamento... tecnológico e o humano, contribuindo para que haja um ambiente de maior inovação, intercâmbio e comunicação. Gestores e educadores bem preparados, remunerados, motivados, e que possuam comprovada competência intelectual, emocional, comunicacional e ética (Moran *et al.*, 2013, p. 26).

Portanto, exploraremos no próximo subtítulo, os desafios e as possibilidades enfrentados na construção e compartilhamento dos relatórios, considerando-os não apenas como registros formais, mas como ferramentas dinâmicas que promovem a continuidade do ensino e a construção de experiências mais enriquecedoras.

4.5 Desafios e Possibilidades na Construção e Compartilhamento dos Relatórios

Dentre todos os pontos acima apresentados, nos preocupamos, por fim, em investigar quais seriam os desafios enfrentados pelas educadoras na construção dos relatórios e se a forma de compartilhar com os pais e demais professores, principalmente na transição entre EI-EF, poderiam se tornar mais eficazes.

Também buscamos identificar, na visão das professoras, se no município em estudo havia formas eficazes de comunicação entre professores e pais e se as tecnologias se apresentavam, em algum momento, como potencializadoras dessas comunicações. Para isso, foi necessário questionar as professoras do 1º ano do EF, **se e como** elas tinham acesso aos relatórios, produzidos pelas professoras da EI.

Foi necessário, também, compreender quais as maiores dificuldades que as professoras da EI enfrentavam na produção dos relatórios de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e se esses relatórios chegavam até os pais.

Por fim, questionamos a todas as professoras participantes da pesquisa se o município em que lecionam dispunha de alguma plataforma para construção e acesso aos registros escolares (relatórios e portfólios), no sentido de facilitar a

comunicação entre a equipe escolar.

Se estamos presentes em um mundo no qual a cultura nos apresenta inúmeras possibilidades de ampliar o conhecimento e, também, compartilhá-lo, devemos considerar como as relações sociais devem ser estabelecidas dentro do espaço educativo e fora dele, pensando nas formas de comunicação entre os sujeitos e como as ferramentas tecnológicas podem ser úteis nesse sentido.

Ao questionar as professoras do EF sobre as formas de acesso aos relatórios, vindos do último ano da EI, tivemos o seguinte retorno

Profª Ana: *No meu caso, nós temos aqui na escola a Educação Infantil junto com o fundamental. Então, nós temos acesso durante o conselho, quando a professora vai falando sobre isso e tal. Então, para nós seria mais fácil, mas quando a criança vem de outra escola, fica mais difícil pra gente. Normalmente ficam arquivados na secretaria. [...] precisa avisar a coordenação, direção que a gente está mexendo na documentação das crianças, mas a gente tem acesso sim.*

A professora Ana, como leciona em um município distinto daquele em que a pesquisa foi realizada, contava com uma estrutura escolar que atendia a EI e o EF no mesmo espaço. Deste modo, para ela, ter contato com os relatórios vindos da EI seria mais fácil, considerando que são apresentados pelas professoras durante reuniões de conselho escolar.

O município em estudo desta pesquisa, até o ano de 2015, dispunha de escolas que integravam a EI (creche e pré-escola) e o EF (1º ao 5º ano) no mesmo prédio. Porém, após o ano de 2016 com a inauguração de novos prédios, a EI infantil foi transferida, e as escolas passaram a atender apenas um nível de estudo (EI ou EF), sendo também a EI dividida em creches e pré-escolas. Optamos por não aprofundar nossa análise na mudança estratégica implementada pelo município, uma vez que isso exigiria um investimento de tempo que não tínhamos à disposição.

Notamos, então, que a comunicação entre as professoras pôde se tornar mais eficaz, na medida em que são dispostos momentos para encontros presenciais, nos quais troquem informações e acessem registros da trajetória escolar das crianças, diretamente com o professor responsável pela turma que está sendo transferida. Nesses encontros, os professores podem contar com maior agilidade no diálogo, permitindo a abordagem de diversas dúvidas sobre uma criança em particular ou sobre o grupo como um todo.

Nas falas das professoras Carla e Juliana, entendemos que lhes faltavam importantes informações sobre o funcionamento e organização do processo escolar,

que envolve os relatórios

Profª Carla: *É o que a gente fala, né? A teoria é linda e a gente sabe que ela funcionaria, se na prática realmente acontecesse, né? Eu tenho agora a sala do Ensino Fundamental, primo ano. Mas eu não tive acesso a relatórios dos alunos. No caso do pré [a professora estava se referindo ao último ano da EI] e nem de outras séries que eu acompanho. Agora por qual motivo, eu não sei por qual motivo eu não tive acesso. Não tive acesso a relatório para poder estar dando andamento do ano anterior para esse ano. [...] nunca foi dito em HTPC essa informação... não sei onde encontrar essa informação.*

Profª Juliana: *Eu acho que tem que pedir para a gestão e depois disso, como é impresso... acaba arquivado na pasta. Por exemplo, alunos da escola [nome da escola da EI] onde eu trabalhava vão estudar, vamos dizer, aqui na escola [nome da escola do EF]. Então, vem a pasta do aluno já com os arquivos. Aí o professor que vai ter acesso com este aluno no primeiro ano, pede para a direção da sua escola que está com a pasta. Antigamente... acho que há uns 4 anos atrás, tinha uma plataforma que cada aluno tinha seu RA... cada um tinha a sua planilha, vamos assim dizer. Ali tinha a vida do aluno, tinha as faltas, o relatório, o boletim escolar. Então ali, como cada professor tinha sua senha, então também já era informações compartilhadas. A gente usou na pandemia essa plataforma.*

A falta de orientação para as professoras do EF, sobre como elas podem acessar os relatórios produzidos pelas professoras da EI, cria um obstáculo na comunicação entre as etapas, prejudicando a continuidade do processo educativo que estava em andamento na EI.

A professora Carla destaca que nunca recebeu orientações durante reuniões pedagógicas de como acessar os relatórios, enquanto a professora Juliana menciona que, embora tenha utilizado uma plataforma durante a pandemia, atualmente não realiza mais o acesso.

Deste modo, encontros formativos para os professores de ambos os segmentos, se tornam relevantes para apresentar como a comunicação pode se tornar mais eficaz e produzir impactos positivos na transição destes alunos, promovendo a construção de propostas pedagógicas que contemplem a individualidade de cada criança.

A professora Adriana, informa que ficou sabendo dessa plataforma, mas até o momento da entrevista não havia conseguido acessá-la. Ao ser questionada pela pesquisadora os motivos que a levaram ao não acesso da plataforma, a professora diz o seguinte

Profª Adriana: *[A pessoa da empresa] foi lá para dar uma aula pra gente, para poder ensinar e ele não conseguia entrar [na plataforma]. Eu acho que a secretaria não ficava em cima né? Porque ia ser tudo lá, o parecer [relatório] ficava tudo lá, as notas, não usava diário e nada.*

Em sua perspectiva, o treinamento planejado para o uso da plataforma não

obteve o sucesso esperado, tornando-se incapaz de funcionar como um efetivo instrumento para a criação e compartilhamento dos registros escolares. A professora Laís traz um discurso que reforça a problemática da formação para o uso da plataforma

Profª Laís: *Não consigo nem acessar a plataforma. A gente não sabe nem como funciona.*

A professora Carla também demonstra não ter tido orientação acerca do acesso a essa plataforma e afirma acreditar que ela poderia ser proveitosa se fosse utilizada pelos professores

Profª Carla: *A gente hoje está aí com uma plataforma que a gente não tá usando. Acredito que se tivesse usando seria uma forma de fácil acesso a esses relatórios. A plataforma não está sendo usada, está parada.*

A presença de uma plataforma digital no município não garante seu uso efetivo, especialmente quando os professores não estão familiarizados com ela, enfrentam dificuldades de acesso, demonstram desconhecimento ou não percebem a relevância do material. Nesse sentido, é necessário que as formações estejam cuidadosamente alinhadas, especialmente ao incorporar tecnologias, o que pode gerar desconforto para alguns professores.

Ao discutir a importância de processos formativos alinhados e acessíveis, torna-se evidente que a falta de instrução e orientação impacta diretamente no desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores. Dessa forma, investigamos se as professoras da EI também enfrentam a falta de orientação e instrução na elaboração dos relatórios, analisando suas principais dificuldades no processo de produção desses documentos.

Profª Adriana: *Eu achava que era difícil elaborar uma prova do primeiro ao quinto ano, mas do infantil para você avaliar uma criança. Porque ela tá ali, daqui a pouco ela está lá, aí você perde totalmente o rumo.*

As nuances que se apresentam durante o desenvolvimento das crianças são um enorme desafio para que seja possível acompanhar todo o processo, especialmente para professores que não possuem muita experiência.

A falta de orientação e de fundamentação teórica fomentam na professora um pensamento de que a avaliação na Educação Infantil é um processo desafiador e

confuso. Embora reconheçamos que os desafios e as dificuldades se apresentam na elaboração das avaliações na EI, é importante ressaltar que a sensação de perder o rumo muitas vezes ocorre quando não há uma orientação clara e suporte adequado.

Profª Laís: *Eu não tinha noção do que era importante [de constar no relatório]. Nesse modelo que eles me passaram, lá tem o aprendizado que a criança teve pelas cinco habilidades da BNCC.*

Essa sua fala ressalta, novamente, a dificuldade que encontra na construção dos relatórios de seus alunos, que são elaborados de maneira padronizada, reproduzindo nos seus registros os textos das habilidades da BNCC para cada campo de experiência.

Profª Vilma: *A dificuldade, a princípio, é o fato de estar receoso por nunca ter feito, pois depois que você tem uma noção, mais ou menos, de como é que tem que ser feito, de colocar no papel a parte do desenvolvimento de habilidades da criança, da coordenação motora, da evolução dela, essa parte não é difícil, porque você está com a criança no dia-a-dia. Eu achei difícil saber como colocar isso dentro do relatório corretamente. As habilidades são tranquilas, mas o emocional que temos que saber lidar... porque tem coisas que não é seguro colocar no relatório, então é nessa situação que eu tive um pouco de insegurança.*

A insegurança sobre como inserir as informações acerca de cada criança nos relatórios tem sido um dos maiores desafios enfrentados pelos docentes. Colassanto (2007) orienta que “o objetivo da escrita do relatório é comunicar aos pais e/ou professores da série seguinte o desenvolvimento da criança na escola, relatando suas conquistas, dificuldades e intervenções pedagógicas” (p. 27). “Deve também colocar luz sobre as possibilidades e os progressos, de forma gentil e cuidadosa, a fim de motivar expectativas realistas e positivas” (Bresciane, 2015, p. 52).

Assim, faz-se necessário que gestores e coordenadores, acompanhem os professores na construção de seus relatórios, auxiliando na construção de informações que possam apresentar, da melhor maneira possível, a história que narra a trajetória escolar das crianças. Afinal, esses relatórios também são apresentados aos pais, para que acompanhem o progresso de seus filhos.

Neste caminho, argumentamos às professoras da EI se os pais tinham contato com os relatórios das crianças. Em retorno a esse questionamento, a professora Adriana afirma que eles têm acesso momentâneo, apenas para leitura e posterior devolução, que não ficam com a cópia do documento. Já a professora Laís nem entrega para os pais

Profª Laís: *“geralmente converso com os pais assim no geral e às vezes eu converso com alguns em particular. Então é uma coisa assim... sem muita profundidade”.*

Esse relato nos causou preocupação, então decidimos questioná-la se acreditava ser importante que os pais tivessem acesso aos relatórios por ela produzidos

Profª Laís: *“Não sei, vai depender do pai. Tem pai, tem família, que ia achar bom e corrigir o filho e ajudar o filho em casa... mas tem pai que eu acho que não ia gostar muito. Não sei como seria a reação.”*

Ao compartilhar suas preocupações sobre a imprevisibilidade das reações dos pais ao receberem os relatórios, nota-se que, talvez, as informações inseridas nos documentos podem estar sendo construídas de forma a apresentar um texto pouco esclarecedor, ou com uso de uma linguagem que poderia causar desconforto no leitor. Além disso, enquanto alguns pais poderiam apreciar e usar as informações para contribuir com o processo de desenvolvimento de seus filhos, outros poderiam ter reações menos positivas. Diante dessa incerteza, ela opta por não entregar diretamente os relatórios aos pais, preferindo discutir pessoalmente durante as reuniões.

A gestão escolar desempenha um papel fundamental ao acompanhar e apoiar a comunicação entre professores e pais, alinhando-se com as orientações educacionais e, também, fortalecendo a parceria entre escola e família para promover o desenvolvimento dos escolares.

Encerrando o nosso aprofundamento neste cenário de desafios que se apresentam constantemente na rotina do professor, a professora Ana traz uma excelente contribuição para pensarmos a função do relatório e como sua construção deverá ser concebida,

Profª Ana: *Não é só ter o relatório, no meu ponto de vista. Mas também ter um acesso a ele um pouco mais fácil do que ficar arquivado. Porque a gente acaba sabendo [sobre o aluno] por boca de comadre, né? Aquela história de que o fulano falou, que ciclano escutou. Daí você conhece a história do aluno por ouvir falar, mas não sabe tecnicamente o que aconteceu com aquela criança de verdade. Você não tem acesso a informação clara sobre ele e isso faz uma diferença enorme pra gente.*

Assim, para compreendermos a história da trajetória de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança dentro do contexto escolar, é necessário que se criem registros capazes de narrar a evolução de cada criança e quais papéis os

atores envolvidos neste processo desempenharam diante de toda a jornada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as informações com as quais tivemos contato no decorrer da construção desta dissertação, consideramos que todas elas desempenharam um papel crucial na produção dos resultados que visam contribuir para o aprimoramento dos processos educativos na Educação Infantil, relacionados aos registros das experiências escolares das crianças.

A construção de registros, que engloba o processo de ensino-aprendizagem, requer do docente cuidado e atenção às informações inseridas neste documento, para não patologizar as aprendizagens e desenvolvimento, tampouco inserir características de cada criança sem a devida contextualização.

É necessário um trabalho comprometido e preocupado em apresentar as particularidades de cada aluno, visando ampliar as possibilidades de uso do documento como potencializador das aprendizagens, elaborando propostas que contemplem os níveis de desenvolvimento real e potencial de cada um. Apresentando as maneiras como cada criança reage e interage diante das experiências e de que forma a mediação pedagógica se fez necessária e presente, é possível que os futuros educadores que tiverem contato com estes alunos possam usar os registros como ferramentas para conhecer melhor cada uma e acolhê-las de acordo com suas necessidades.

Além disso, evidenciar as informações fazendo uso de múltiplos registros potencializa o olhar do docente que tiver contato com esses documentos, auxiliando na conexão das informações e ampliação da visão quanto às suas peculiaridades, para a construção de propostas pedagógicas que contribuam para um trabalho mais eficaz e que respeite as especificidades de cada educando. Deste modo, consideramos que cada documento deve ser único, elaborado com o auxílio das crianças, inserindo-as assim no real papel que devem exercer dentro do contexto escolar, de coautoras de seus próprios conhecimentos.

Dentre o material empírico que compõe o *corpus* desta pesquisa, a ausência de múltiplos registros e informações que narram a história de cada criança, bem como a uniformidade nos relatórios, caracterizados pela similaridade e padronização excessiva, dificultou significativamente a identificação de cada aluno. Acreditamos

que, se as professoras contassem com um portfólio construído com intencionalidade, contemplando imagens de atividades que foram registradas em uma ordem cronológica, apresentando os avanços de cada criança, teríamos a possibilidade de identificar como cada aluno se desenvolveu ao longo do processo.

Nos relatórios, também não encontramos nenhuma menção relacionada ao trabalho desenvolvido pelas professoras, às estratégias de mediação pedagógica empregadas, aos instrumentos utilizados em cada proposta e à vivência das crianças em cada experiência. Também, os relatórios apresentam informações similares, trocando-se apenas o nome do aluno, sugerindo ser uma abordagem que parece ser construída no intuito de cumprir os processos burocráticos da escola e não sendo percebido enquanto instrumento social para promover uma compreensão mais aprofundada das experiências educacionais das crianças.

As revisões bibliográficas, realizadas para fundamentação teórica desta pesquisa, trouxeram contributos acerca das formas de registrar e a importância desta prática para o processo transitório entre EI e EF. Além disso, na análise das pesquisas, pudemos compreender os enormes desafios encontrados na prática docente que envolve não apenas a escrita de relatórios, mas a importância dada pelos pesquisadores e participantes das pesquisas aos registros realizados por meio de imagens, vídeos, áudios, portfólios, entre outros.

A multiplicidade nas formas de registrar permitem que o educador una as informações, de acordo com sua criticidade e sinaliza caminhos para continuidade do desenvolvimento. Porém, para que de fato os registros possam contribuir com a prática pedagógica, o professor precisa registrar as experiências de maneira contextualizada e apresentando a relação professor-aluno diante de cada proposta, numa visão holística de seu desenvolvimento.

Ainda, é necessário que os registros elaborados sejam compartilhados com os próximos docentes, para que se tornem um documento potencializador dos processos educativos e que auxilie a criança a alcançar novos níveis de aprendizagem. Neste caso, a tecnologia entra como aparato, que possibilita aos educadores criar um portfólio rico e de fácil acesso aos familiares e futuros educadores. No entanto, não adianta apenas o professor fazer uso das tecnologias se não houver um profundo e consciente trabalho de formação sobre a importância dos relatórios, não apenas como um documento burocraticamente produzido.

As tecnologias, quando integradas de forma estratégica e reflexiva, têm o potencial de revolucionar a prática de registro e relato na educação. Com o advento das ferramentas digitais, os educadores agora têm à disposição uma vasta gama de recursos que podem enriquecer e tornar mais dinâmica a elaboração de relatórios.

Em primeiro lugar, as tecnologias permitem a diversificação dos formatos de registro. Além do texto escrito, é possível incorporar imagens, vídeos, áudios e até mesmo recursos interativos em relatórios digitais. Essa variedade de mídias possibilita uma representação mais fiel e rica das experiências vivenciadas pelas crianças, capturando não apenas o resultado final, mas também o processo de aprendizagem em sua totalidade.

A utilização de dispositivos móveis, como tablets e smartphones, torna ainda mais acessível e prático o registro em tempo real das atividades desenvolvidas em sala de aula. Os educadores podem fotografar ou filmar momentos significativos, fazer anotações de forma instantânea e até mesmo entrevistar as crianças para capturar suas percepções e reflexões sobre as experiências de aprendizagem.

Além disso, as tecnologias facilitam o compartilhamento e a disseminação dos relatórios. Plataformas digitais e aplicativos específicos para a educação permitem que os registros sejam armazenados de forma organizada e acessível a todos os envolvidos no processo educativo, incluindo pais, outros educadores e gestores escolares. Isso promove uma maior transparência e colaboração na construção do conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças.

No entanto, é importante ressaltar que o uso das tecnologias na elaboração de registros requer não apenas habilidades técnicas, mas também uma reflexão crítica sobre o papel e a função desses documentos na prática pedagógica. Os educadores precisam estar conscientes de que o objetivo dos registros vai além da mera documentação burocrática, devendo ser um instrumento de reflexão, avaliação e planejamento que oriente e potencialize o processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, investir na formação dos educadores para o uso pedagógico das tecnologias e para uma abordagem reflexiva na elaboração dos registros é fundamental para aproveitar todo o potencial dessas ferramentas na construção de uma educação mais participativa, individualizada e significativa.

Para dar continuidade a esta pesquisa e no intuito de aprofundar o entendimento sobre a elaboração de registros na Educação Infantil, sugere-se, primeiramente, investigar seu impacto na prática pedagógica, analisando de que

forma esses registros influenciam as estratégias de ensino e as interações em sala de aula, além da contribuição para o desenvolvimento das crianças.

Outro aspecto relevante é a análise da perspectiva dos pais e responsáveis, cuja percepção e expectativas em relação aos registros das experiências escolares das crianças na Educação Infantil podem fornecer informações valiosas sobre como esses documentos são utilizados e valorizados pelas famílias.

A formação de professores também necessita de atenção urgente. Sendo necessário investigar a formação inicial e continuada dos educadores em relação à elaboração de relatórios, identificando lacunas e necessidades de orientação nessa área e propondo estratégias de desenvolvimento profissional.

No contexto das inovações tecnológicas, é relevante explorar novas tecnologias e ferramentas digitais que possam ser utilizadas na elaboração de registros, bem como seu impacto na qualidade e acessibilidade dos documentos.

Por fim, é essencial investigar estratégias e práticas que promovam a participação ativa das crianças na elaboração e revisão de seus próprios relatórios, valorizando suas vozes e experiências como agentes ativos do processo educativo. Explorar esses temas de estudo pode enriquecer ainda mais o campo de pesquisa sobre a elaboração de relatórios na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, L. C. G. **Relatórios Avaliativos nas Séries Iniciais e a Abordagem Sociorretórica: Gênero como Ação Social**. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/961#preview-link0>. Acesso em: 20 abr. 2023.

ANJOS, R. E.; DUARTE, N. A Adolescência Inicial: Comunicação Íntima Pessoal, Atividade de Estudo e Formação de Conceitos. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do Nascimento à Velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 195-220.

ARAKAKI, L. A. **Relatórios Descritivos das Crianças na Transição CEI/EMEI/EMEF no Município de São Paulo**. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2018. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/21954/2/Let%C3%ADcia%20Augusta%20Arakaki.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

ASSUNÇÃO, C. P. de. **Percepções dos Professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba sobre a Formação Continuada para uso das Tecnologias da Informação e Comunicação**. 2018. 154f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/2993>. Acesso em: 20 abr. 2023.

AZEVEDO, A.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A Documentação da Aprendizagem: A Voz das Crianças. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008. p. 117-143.

BAUER, M.W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BISSOLI, M. F. **Desenvolvimento da Personalidade da Criança: O Papel da Educação Infantil**. Maringá: Psicologia em Estudo. v. 19, n. 4, p. 587-597, out./dez. 2014.

BRAGA, E. S. A Constituição Social do Desenvolvimento. **História da Pedagogia**, v. 2, p. 20-29, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

BRESCIANE, A. L. A. **Avaliação na Educação Infantil: O Que nos Revelam os Relatórios de um Município Paulista**. 2015. 96 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16208>. Acesso em: 20 abr. 2023.

COLASSANTO, C. A. **A Linguagem dos Relatórios: Uma Proposta de Avaliação para a Educação Infantil**. 2007. 167 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/13829>. Acesso em: 22 abr. 2023.

CORREA, L. J. L.; SILVA, M. P. M. L. da. **Disposições aos Sacrifícios da Escolarização: Trajetórias de Jovens das Classes Populares**. Campinas: Educ. Tem. Dig. v. 14, n. 1, p. 420-441, jan/jun. 2012.

COSTA, M. S. W. **Eurek@kids - Um Novo Olhar para a Formação do Professor no Processo Escolar com a Utilização de Ambiente Virtual de Aprendizagem**. 2008. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2008. Disponível em: <https://archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/vinculos/tede/marianacosta.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

CRUZ JUNIOR, J. A. F. **Novas Tecnologias na Educação: Uma Análise do Moodle do Nuteia**. 2013. 110 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/18131>. Acesso em: 24 abr. 2023.

CRUZ, S. H. V.; FOCHI, P. **Elementos Pedagógicos para Orientar o Currículo**. Revista Pátio Educação Infantil. v. 8, n. 55, p. 9-11, abr./jun. 2018.

DELARI JUNIOR, A. Traduções Publicadas no Brasil (1984-2010). **História da Pedagogia**, v. 2, p. 76-90, 2010.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou Esvaziamento do Trabalho do Professor? Um estudo crítico-comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FACCI, M. G. D.; ANACHE, A. **A Periodização do Desenvolvimento na Psicologia Histórico-Cultural: Fundamentos para a Prática Pedagógica?** Scielo preprints, 2022.

- FACCI, M. G. D.; LEONARDO, N. S. T.; FRANCO, A. F. **Implicações da Periodização do Desenvolvimento Humano para a Prática Pedagógica em Destaque a Psicologia Histórico-Cultural**. Paranaíba: EduFatecie, 2023. E-book. Disponível em:
<https://editora.unifatecie.edu.br/index.php/edufatecie/catalog/download/58/48/108?inline=1>. Acesso em: 15 nov. 2023.
- FERNANDES, M. P. O. **Relatório Descritivo na Educação Infantil: Impasses e Proposições em uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo**. 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2017. Disponível em:
<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20779/2/Marisa%20Pinheiro%20de%20Oliveira%20Fernandes.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2023.
- FREITAS, L. C. N. de. **Representações e Metáforas no Discurso do Professor: Uma Análise do Gênero Relatório**. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, 2012. Disponível em:
<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/8277>. Acesso em: 22 abr. 2023.
- FREITAS, M. T. A. A perspectiva vigotskiana e as tecnologias. **História da Pedagogia**, v. 2, p. 58-67, 2010.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- GONÇALVES, L. S.; ROCHA, M. S. P. M. L. de. **Documentos Oficiais, Pesquisas Acadêmicas e Práticas Pedagógicas na Construção da Transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Uberlândia: Ensino Em Re-vista. v. 28, p. 1-24, 2021.
- HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora: Uma Prática em Construção da Pré-escola à Universidade**. 29ª ed.. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: O Novo Ritmo da Informação**. 8ª ed. Campinas: Papirus, 2012.
- KISHIMOTO, T. M.. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. *In*: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: **Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, nov. de 2010. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-as-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 13 mai. 2023.
- LAHIRE, B. **Sucesso Escolar nos Meios Populares: As Razões do Improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LAMAS, F. L. **Avaliação na Educação Infantil: Análise do Uso do Relatório Descritivo Individual na Rede Municipal de Juiz de Fora.** 2014, 161 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/630/1/flavioluciolamas.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2023.

MARTINS, J. C.; FACCI, M. G. D. A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: Dos Jogos de Papéis a Atividade de Estudo. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do Nascimento à Velhice.** Campinas: Autores Associados, 2016. p. 148-170.

MELO, W. V. BIANCHI, C. S. **Discutindo Estratégias para a Construção de Questionários como Ferramenta de Pesquisa.** R.B.R.C.T., v. 8, n. 3, mai./ago., 2015.

MICARELLO, H. Avaliação e Transições na Educação Infantil. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: **Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais.** Belo Horizonte, nov. de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7163-2-11-avaliacao-transicoes-hilda-micarello/file>. Acesso em: 13 mai. 2023.

MORAN, J. M; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. Ap. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** 21ª ed. Campinas: Papirus, 2013.

NHANISSE, C. R. **Formação Continuada em Serviço: Enunciados dos Professores sobre seu Percurso Formativo na Relação com o Fazer Pedagógico.** 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/94704>. Acesso em: 20 abr. 2023

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-Participação: A Perspectiva Educativa da Associação Criança.** Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA, Z. M. R de. **O Currículo na Educação Infantil: O Que Propõe as Novas Diretrizes Nacionais?** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

PEREIRA, F. H. **Campos de Experiência e a BNCC: Um Olhar Crítico.** Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 22, p.73-89, jan./jul., 2020.

PEREIRA, M. A. J. **O E-learning na Formação de Pais e Educadores no Apoio à Aprendizagem dos Educandos.** 2010. 263 f. Dissertação (Mestrado em Multimédia em Educação). Aveiro, Portugal, 2010.

PIETROBON, S. R. G. **A Formação de Professor da Educação Infantil no Contexto da Modalidade a Distância: O Curso de Pedagogia em Foco.** 2018. 225 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2018. Disponível

em:https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3350/1/PG_PPGECT_D_Pietrobon%2C%20Sandra%20Regina%20Gardacho_2018.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

REGO, T. C. **Vygotsky**: Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVEIRA, V. G.; FÉLIX, D. F.; PEREIRA, L. H. R. Psicologia e Fotografia: O Olhar do Psicólogo sobre Imagens que Retratam o Brincar na Infância. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL IMAGINÁRIO: Construir e Habitar a Terra Deformações, Deslocamentos e Devaneios*. São Paulo, p. 257-268, abr. 2019.

SZYMANSKI, H. (Org.). **Entrevista na Pesquisa em Educação**: A Prática Reflexiva. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

TORRES, B. S. **Percursos Formativos do Professor de Educação Infantil**. 2020. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23152>. Acesso em: 24 abr. 2023.

VIGOTSKI, L.S. **Sete aulas de Vigotski sobre os Fundamentos da Pedologia**. (1ª ed.). Orgs. e Trad.: Z. Prestes & E. Tunes; Trad.: C.C.G. Santana. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. Trad.: NETO, J. C.; BARRETO, L. S. M.; AFECHÉ, S. C. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOSKY, L. S. **Obras escogidas II**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas** (vol.IV). Madrid: Visor, 1996.

ZUFFO, D. **A Formação de Professores para o Uso das Tecnologias Educacionais**: O Que Apontam as Teses e Dissertações Defendidas no Brasil no Período de 2003 a 2008. 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2011.