

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Natalia Francisquetti Silva Vieira

**A AVALIAÇÃO DOCUMENTADA E PARTICIPATIVA NA CRECHE NO
CONTEXTO DE PANDEMIA: NARRATIVAS DA TRAJETÓRIA DE
APRENDIZAGEM**

**São Caetano do Sul
2021**

NATÁLIA FRANCISQUETTI SILVA VIEIRA

**A AVALIAÇÃO DOCUMENTADA E PARTICIPATIVA NA CRECHE NO
CONTEXTO DE PANDEMIA: NARRATIVAS DA TRAJETÓRIA DE
APRENDIZAGEM**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
– Mestrado Profissional – da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito parcial para a obtenção do título
de Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de
Professores e Gestores**

Orientadora: Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva

**São Caetano do Sul
2021**

FICHA CATALOGRÁFICA

VIEIRA, Natália Francisquetti Silva

A avaliação documentada e participativa na creche no contexto de pandemia: narrativas da trajetória de aprendizagem / Natália Francisquetti Silva Vieira. – São Caetano do Sul: USCS, 2021.

221 p.

Orientadora: Prof^a. Dra. Marta Regina Paulo da Silva

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, 2021.

1. Avaliação. 2. Documentação pedagógica. 3. Participação. 4. Creche. 5. Atendimento não presencial. I. Título. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda
Profa. Dra. Ana Silva Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 26/02/2021 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva (Orientadora – USCS)

Prof. Dr. Rodnei Pereira (USCS)

Profa. Dra. Amanda Cristina Teagno Lopes Marques (IFSP)

*Dedico este trabalho a todas as crianças que
compartilham comigo suas histórias de vida,
seus saberes, encantamentos e alegrias.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pelo dom da vida, pela proteção e pela graça da realização desta importante e sonhada conquista. À Ele a Glória e o louvor!

À minha mãe Sandra, meu pai Nivaldo, minha Vó Aparecida, minha Tia Shirlei e meu marido Diego. Muito obrigada pelo imenso amor e cuidado comigo, pela paciência e compreensão. Agradeço por serem meu refúgio e fortaleza, minha alegria e motivação diária.

À minha professora orientadora Marta Regina Paulo da Silva pela amorosidade, companhia e parceria nesta trajetória investigativa.

À professora Amanda Cristina Teagno Lopes Marques e ao Professor Rodnei Pereira por terem aceitado o convite para integrar a banca examinadora de qualificação e defesa. Agradeço também pelas importantes contribuições para a pesquisa.

À todas as crianças, famílias e parceiras de trabalho da Creche Elisabete Lilian Piccnin que compartilharam comigo a intensa aventura de construir um processo educativo em tempos tão incertos e desafiadores de pandemia.

Às companheiras do Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação - GEPIDE, pela colaboração neste percurso investigativo e escuta fraterna.

Aos professores e professoras da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, por compartilharem seus saberes.

À Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul que me cedeu Bolsa de Estudos e à Secretaria Municipal de Educação de Santo André que autorizou a realização da pesquisa.

Agradeço aos meus amigos e amigas pelo carinho, auxílio e torcida. A todos e todas que de algum modo, direta ou indiretamente, me auxiliaram nesta conquista, muito obrigada!

Quem sabe, um tal encontro entre uma criança e uma professora, ou entre uma criança e outra criança, ou ainda entre uma professora e outra professora possam abrir a escola ao que ela ainda não é, permitam pensar naquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo do devir e não apenas da história, tempo de aión e não somente de chrónos.

Walter O. Kohan

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada em uma creche pública da Rede Municipal de Educação de Santo André/SP, com um grupo de crianças de 2-3 anos, durante o período pandêmico decorrente do COVID-19, o qual acarretou na necessidade de construção de um projeto educativo emergencial de atendimento remoto. Neste cenário, este estudo teve como pergunta orientadora: Como construir um processo de avaliação participativa que narre a trajetória de aprendizagem das crianças pequenas em contexto de pandemia? Com base nesta problemática, o objetivo geral foi o de construir um processo de avaliação documentada e participativa que tornasse visível a trajetória de aprendizagem de crianças de 2-3 anos em contexto de pandemia. Parte da compreensão de que a avaliação na Educação Infantil é um fazer processual que contempla a participação efetiva da tríade: crianças, educadoras e famílias, o qual tem como finalidade o acompanhamento da ação educativa e do percurso de aprendizagem de meninos e meninas. O referencial teórico está embasado nos estudos e pesquisas da sociologia da infância, pedagogia da infância, pedagogias participativas, bem como na legislação referente à Educação Infantil. Como procedimento metodológico, optou-se pela abordagem da pesquisa interventiva. Assim, o projeto de intervenção deu-se através da construção de uma sistemática de avaliação documentada e participativa. Para tanto, o processo documental coletivo denominado “Como nós e nós” – o qual foi construído no decorrer da trajetória educativa remota a partir dos registros enviados pelas famílias e crianças – subsidiou a construção das narrativas individuais de cada criança, que se consolidou como o instrumento avaliativo para atender à especificidade da avaliação de acompanhamento. Os registros da professora-pesquisadora e entrevistas com as famílias também foram utilizados como instrumentos de coleta de dados. Como resultados, este estudo indica que a perspectiva de educação não presencial não comunga com a especificidade do projeto educativo da creche. Entretanto, a continuidade do atendimento às crianças através das ações em parceria entre creche e famílias evidenciou a potência da atuação colaborativa entre as instituições. Em contrapartida, a comunicação com os meninos e meninas foi um desafio, o que exigiu escutar suas vozes para além da linguagem verbal, através da interpretação de fotos e vídeos que eram compartilhados no grupo virtual. Com relação ao fazer avaliativo, demonstrou que a documentação pedagógica viabiliza a participação da tríade, em congruência com um projeto de educação de infância dialógico em que todos(as) envolvidos(as) tenham garantido o seu direito de fala e escuta. Por fim, conclui que a experiência remota reverbera em reflexões para (re)pensar as práticas a serem desempenhadas no retorno ao atendimento presencial, no que se refere às ações em parceria entre creche e famílias e a consolidação de uma prática avaliativa contextualizada ao cotidiano pedagógico, de acompanhamento e testemunhal, coconstruída por adultos(as) e crianças. Como desdobramento desta investigação, será produzido como produto educacional um *E-Book*, o qual terá como premissa contribuir com o processo reflexivo na busca pela realização de “novos possíveis” ao fazer avaliativo na creche.

Palavras-chave: Avaliação. Documentação Pedagógica. Participação. Creche. Atendimento não presencial.

ABSTRACT

This research was carried out in a public daycare center in the Municipal Education Network of Santo André / SP, with a group of 2-3 year old children, during the pandemic period resulting from COVID-19, which resulted in the need to build a project emergency education system for remote assistance. In this scenario, this study had as a guiding question: How to build a participatory evaluation process that narrates the learning trajectory of young children in the context of a pandemic? Based on this problem, the general objective was to build a documented and participatory evaluation process that would make the learning trajectory of children aged 2-3 years in a pandemic context visible. It starts from the understanding that assessment in early childhood education is a procedural activity that includes the effective participation of the triad: children, educators and families, which aims to monitor the educational action and the learning path of boys and girls. The theoretical framework is based on studies and research on childhood sociology, childhood pedagogy, participatory pedagogies, as well as on legislation related to early childhood education. As a methodological procedure, the interventionist research approach was chosen. Thus, the intervention project took place through the construction of a documented and participatory evaluation system. To this end, the collective documentary process called "How we and we" - which was built during the remote educational trajectory from the records sent by families and children - supported the construction of the individual narratives of each child, which was consolidated as the evaluation instrument to meet the specificity of the follow-up evaluation. The teacher-researcher's records and interviews with families were also used as data collection instruments. As a result, this study indicates that the perspective of non-face-to-face education does not agree with the specificity of the daycare's educational project. However, the continuity of care for children through actions in partnership between daycare and families showed the power of collaborative action between institutions. On the other hand, communication with boys and girls was a challenge, which required listening to their voices beyond verbal language, through the interpretation of photos and videos that were shared in the virtual group. Regarding the assessment, he demonstrated that the pedagogical documentation enables the participation of the triad, in line with a dialogical childhood education project in which everyone involved has guaranteed their right to speak and listen. Finally, it concludes that the remote experience reverberates in reflections to (re) think the practices to be performed when returning to face-to-face care, with regard to actions in partnership between daycare and families and the consolidation of an assessment practice contextualized to the pedagogical daily, accompanying and testimonial, co-built by adults and children. As a result of this investigation, an E-Book will be produced as an educational product, which will have the premise of contributing to the reflective process in the search for the realization of "new possibilities" when doing evaluations in the daycare center.

Keywords: Evaluation. Pedagogical Documentation. Participation. Nursery. Non-face-to-face service.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A criança: aquela que é sempre vista de cima	39
Figura 2 – Substituta materna	45
Figura 3 – Preparação para o ensino obrigatório	50
Figura 4 – Uma troca de fraldas	59
Figura 5 – A avaliação	71
Figura 6 – Ciclo da sistemática de avaliação	76
Figura 7 – Ciclo da abordagem da documentação pedagógica.....	80
Figura 8 – Deve-se observar atentamente o comportamento das crianças.....	81
Figura 9 – Comunicação do processo documental.....	85
Figura 10 – Fragmento do processo documental do Gabriel: “Um pedacinho da creche em casa – Pintura”	123
Figura 11 – Fragmento do processo documental do Gabriel: “Sintomas de saudade!”	128
Figura 12 – Fragmento do processo documental coletivo do grupo: “Famílias enquanto um grupo de partilha”	136
Figura 13 – Fragmento do processo documental do Gabriel: “Torre de copos”	141
Figura 14 – Fragmento do processo documental da Melissa: “Quebra-cabeça da Mel”	142
Figura 15 – Fragmento do processo documental do Maick: “Um pedacinho da creche em casa – Colagem”	142
Figura 16 – Fragmento do processo documental da Ana Clara: “Alongamento da Prô Aline”	144
Figura 17 – Fragmento do processo documental da Ana Clara: “Ana Clara e a máscara de tecido”	144
Figura 18 – Fragmento do processo documental da Melissa: “Hora do almoço”	145
Figura 19 – Fragmento do processo documental do Gabriel: “O melhor sucrilhos do mundo! – Parte 1”	145
Figura 20 – Fragmento do processo documental do Gabriel: “O melhor sucrilhos do mundo! – Parte 2”	146
Figura 21 – Fragmento do processo documental do Maick: “O boneco”	146
Figura 22 – Fragmento do processo documental da Núria: “Contorno dos pés”	147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico.....	99
Quadro 2 – Pesquisa 2	103
Quadro 3 – Artigo selecionado na pesquisa 2	103
Quadro 4 – Pesquisa 3	104
Quadro 5 – Pesquisa 4	104
Quadro 6 – Pesquisa 5	104
Quadro 7 – Pesquisa 6	105
Quadro 8 – Artigo selecionado na pesquisa 6	105
Quadro 9 – Pesquisa 7	105
Quadro 10 – Crianças	114
Quadro 11 – Famílias.....	114
Quadro 12 – Descrição da entrega do processo documental de cada criança	125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDC	Convenção sobre os Direitos das Crianças
CDHU	Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EaD	Ensino a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDBN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	27
1 INTRODUÇÃO	29
2 O PROCESSO EDUCATIVO NA CRECHE: A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DAS CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS	36
2.1 A criança como sujeito político e as suas infâncias	37
2.2. O atendimento educacional na creche	43
2.3 A abordagem das pedagogias participativas: a creche como um espaço de vivência democrática	49
2.3.1 A participação política da criança	52
2.3.2 As famílias como partícipes do processo educativo na creche	61
2.3.3 A docência para a infância	63
2.4 A construção de um projeto educativo participativo na creche	65
3 A AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA NA CRECHE: NARRATIVAS DA JORNADA DE APRENDIZAGEM	69
3.1 A avaliação da aprendizagem na creche	69
3.2 Documentação pedagógica: as marcas da jornada de aprendizagem	77
3.3 Documentação e avaliação: a narrativa da trajetória de aprendizagem	86
3.3.1 A avaliação pedagógica holística	88
3.4 A avaliação documentada e participativa no contexto da creche	90
3.4.1 A participação da criança no processo avaliativo	92
3.4.2 A participação das famílias no processo avaliativo	94
4 O PERCURSO METODOLÓGICO	97
4.1 O levantamento bibliográfico	98
4.2 A opção metodológica	106
4.2.1 Instrumentos de coleta de dados	108
4.3 O campo de pesquisa	110
4.3.1 O campo de pesquisa no contexto da pandemia	111
4.4 Os sujeitos da pesquisa	112
4.5 Categorias de análise	115

5 “COMO NÓ E NÓS: UMA NARRATIVA DA TRAJETÓRIA DE APRENDIZAGENS EM CONTEXTO DE PANDEMIA	117
5.1 O percurso educativo no contexto da pandemia	117
5.2 “Como nó e nós”: a avaliação documentada e participativa no contexto de pandemia – O método da intervenção	119
5.3 A avaliação documentada e participativa no contexto da pandemia – O método de avaliação da intervenção.....	127
5.3.1 “ <i>Eu acho que tem que existir essa parceria porque cada um vai somar à sua maneira</i> ” – Participação na creche.....	127
5.3.2 “O dia em que eu fiz um bonequinho e um carrinho”: O fazer avaliativo na creche.....	137
5.4 A avaliação participativa e documentada na creche: reflexões sobre a experiência remota	153
6 O PRODUTO EDUCACIONAL: “COMO NÓ E NÓS: PERSPECTIVAS PARA A AVALIAÇÃO DOCUMENTADA E PARTICIPATIVA NA CRECHE”	157
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS	164
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com as famílias	174
APÊNDICE B – Transcrição das entrevistas com as famílias	175
APÊNDICE C – Convite enviado às famílias.....	188
APÊNDICE D – Carta enviada às famílias	189
APÊNDICE E – Transcrição dos vídeos das crianças – Gabriel	190
APÊNDICE F – Transcrição dos vídeos das crianças – Maick.....	200
APÊNDICE G – Transcrição dos vídeos das crianças – Melissa	206
APÊNDICE H – Transcrição dos vídeos das crianças – Núria	211
ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP.....	218

APRESENTAÇÃO

Ingressei no curso de Pedagogia em fevereiro de 2007, na Universidade Metodista de São Paulo, aos 17 anos de idade. Meu interesse por este curso foi procedente das memórias afetivas que a escola teve na minha trajetória de vida, sobretudo ao longo do Ensino Fundamental, em que estudei em uma pequena unidade do Sesi na cidade de São Paulo. As experiências neste espaço escolar, bem como a identificação com a atividade docente foram determinantes no momento da escolha por um curso de graduação.

Ao longo da trajetória acadêmica na Pedagogia, o estudo das referências bibliográficas, pesquisas e discussões despertaram meu interesse pelo entendimento da escola em uma perspectiva política, isto é, como instituição social, bem como a função social da Educação e do trabalho docente.

Em 2010, iniciei minha trajetória como professora de Educação Infantil numa escola particular na cidade de Santo André. Era recém-formada e comecei então a construir minha identidade como docente da primeira infância.

Dois anos mais tarde, ingressei como professora na Prefeitura Municipal de Santo André. Desde a graduação, meu interesse sempre foi o de atuar na escola pública. Em 2013 ingressei também na Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo. Em ambas as redes de ensino atuei como professora de Educação Infantil, com crianças de 2 a 5 anos de idade. Dentre o conjunto de fazeres oriundo da tarefa docente, a avaliação da aprendizagem sempre me trouxe algumas inquietações.

O relatório individual era o instrumento adotado em ambas as redes de ensino nas quais atuava e era produzido ao término de cada semestre. Entretanto, no momento da redação dos relatórios, questionava: Qual é a função desta avaliação? Quem são os seus/suas destinatários(as)? Como tornar esta escrita próxima ao percurso vivenciado pelas crianças na creche e na pré-escola? Como contemplar a participação das crianças e seus familiares no processo avaliativo?

Para além das indagações, o momento de escrita dos relatórios era um período de excepcional desconforto dentro da escola. Era como se houvesse uma grande demanda burocrática para ser realizada. Isto porque havia uma data de entrega dos relatórios para a Coordenação Pedagógica, para que estes fossem revisados e impressos. Na reunião com as famílias, os textos eram socializados com

os familiares. Alguns faziam a leitura de fragmentos do texto, outros os liam na íntegra, e, ao final, quase todos me procuravam para questionar: “*Professora, como está meu filho/minha filha?*”. Ao término das reuniões, os relatórios eram arquivados no prontuário das crianças. Neste contexto, indagava-me: o relatório é um instrumento suficiente para comunicar as aprendizagens das crianças?

Para além dos relatórios individuais, houve um período em que na Prefeitura de Santo André utilizava-se uma tabela de avaliação da aprendizagem das crianças. Tratava-se de fichas padronizadas pela Secretaria de Educação com diversos objetivos por faixa etária. Na prática, era algo difícil de ser preenchido, pois não coincidia especificamente com o processo vivenciado na creche ou pré-escola com as crianças.

Na Prefeitura de São Bernardo do Campo, os relatórios individuais integravam os portfólios, compostos também por algumas produções das crianças. Ou seja, ainda que com algumas ressalvas, como, por exemplo, a pouca participação das crianças nas escolhas e tomada de decisões na construção desta documentação, tal instrumento narrava trechos do percurso que vivenciaram.

Em 2016 exonerei o cargo de professora na Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo para exercer a função de Assistente Pedagógica em uma creche da Prefeitura Municipal de Santo André. Nesta experiência, tratar a avaliação com o grupo de professoras foi um desafio, no sentido de significar a importância desta tarefa, que é inerente à ação pedagógica. O grupo apresentava uma concepção de avaliação como sendo um ato burocrático, padronizado e desconectado da realidade cotidiana da creche.

No ano seguinte ingressei na Prefeitura de São Caetano do Sul como professora do Ensino Fundamental e retornei para meu cargo de professora de Educação Infantil em uma creche da Prefeitura Municipal de Santo André. Neste exercício permanente de pensar sobre a prática docente, ingressei no Mestrado Profissional em Educação para pesquisar sobre o fazer avaliativo na creche, por meio do uso de instrumentos que narrem a trajetória vivenciada pelas crianças e possibilitem a participação dos meninos, meninas e seus familiares neste processo.

1 INTRODUÇÃO

A educação de crianças pequenas tem percorrido uma trajetória de importantes conquistas no que diz respeito ao firmamento da sua identidade enquanto etapa educacional. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) reconheceu a Educação Infantil como dever do Estado e direito social das crianças. Nesta perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN 9394/96 (BRASIL, 1996) a instituiu como primeira etapa da Educação Básica, sendo este um marco determinante para o processo de construção da especificidade do trabalho pedagógico desenvolvido com bebês e crianças de até cinco anos de idade.

Neste percurso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) apresentam as concepções, os princípios e os fundamentos que orientam a construção das propostas pedagógicas para o atendimento de meninos e meninas em creches e pré-escolas, ressaltando a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, o protagonismo da criança no processo educativo e o desenvolvimento de ações em parceria entre a instituição educacional e as famílias.

Em um cenário mais recente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), documento mandatário e orientador da política curricular, estabelece a organização do currículo da Educação Infantil em campos de experiência que articulam os saberes das crianças com o patrimônio cultural. Assegura também os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conhecer-se, Conviver, Brincar, Explorar, Expressar e Participar.

Embora haja avanço na compreensão acerca da especificidade do trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil no âmbito da legislação e de publicações nacionais, algumas creches e pré-escolas ainda desenvolvem propostas fundamentadas em uma perspectiva escolarizada, que compreende a educação de crianças pequenas como etapa preparatória para o Ensino Fundamental. Decorrente disto, efetiva-se uma prática de educação transmissiva e homogeneizadora; uma educação bancária (FREIRE, 1987) ofertada às crianças, que desvaloriza a diversidade e nega a sua competência e as suas infâncias.

Em contrapartida, a compreensão da criança como sujeito social, que é no presente, opõe-se à concepção de “vir a ser”. Conceber a criança em sua alteridade,

como um outro ao adulto (SARMENTO, 2013) evidencia a urgência em romper com as práticas de escolarização na educação da infância, em uma perspectiva de reconhecimento aos meninos e meninas enquanto seres de direitos, com potência para participação em todas as situações da sua vida, a destacar, no processo educativo.

No que diz respeito ao fazer avaliativo em específico, a LDBN 9394/96 (BRASIL, 1996) esclarece que a avaliação na Educação Infantil ocorre através do acompanhamento e registro do processo educativo e da aprendizagem das crianças. Entretanto, Campos (2014), Coelho e Chélinho (2014), Faria e Canavieira (2014) e Hoffmann (2018) salientam que há uma contradição entre a legislação, as publicações oficiais, as teorias da educação e as práticas efetivadas nas instituições educacionais. Sendo assim, é necessário renunciar ao fazer avaliativo centrado na classificação das aptidões de meninos e meninas, efetivadas por meio do uso de instrumentos avaliativos descontextualizados e padronizados. São exemplos disso as fichas de desenvolvimento, bem como os relatórios produzidos ao final de um período letivo e que apresentam as crianças como seres do “ainda”: “ainda não sabe”, “ainda não consegue”, “ainda não se interessa”, “ainda não se concentra”. Essa abordagem avaliativa refere-se a um fazer genérico e descontextualizado do cotidiano das experiências de aprendizagem, em que pouco se contempla a identidade e a subjetividade das crianças.

A perspectiva da avaliação de acompanhamento assegurada na legislação nacional suscita o uso de instrumentos que narrem e comuniquem a trajetória vivenciada pelas crianças no decorrer do processo educativo. Desta maneira, é necessário (re)pensar as concepções, as finalidades e as práticas avaliativas, de modo a superar a falta de intencionalidade e de orientações para subsidiar este fazer. Neste contexto, o desafio está em romper com uma prática pedagógica espontaneísta e edificar uma proposta avaliativa embasada na pedagogia da infância, que concebe a criança como sujeito protagonista do processo de construção da sua aprendizagem e compreende a educação como uma experiência democrática, realizada em cooperação e diálogo entre todos os sujeitos do processo educativo: criança, professor(a) e família.

A avaliação na Educação Infantil é uma temática que gera polêmicas e que demanda uma discussão profunda e sustentada em fundamentação teórica, para

que ocorra uma ressignificação sobre o entendimento desta ação como um fazer processual, dialógico e narrativo.

Nesta pesquisa, o percurso de investigação sobre a temática da avaliação da aprendizagem na creche transcorreu durante o período de pandemia mundial, decorrente ao COVID-19. O contexto pandêmico acarretou em mudanças em toda a sociedade. Em todos os setores sociais foi necessário viver de forma diferente. Na educação, esta realidade ocasionou na construção inédita de um projeto educativo remoto.

No Brasil, na segunda quinzena do mês de março teve início o período de isolamento social. Por consequência disto, o atendimento nas instituições educacionais foi suspenso. O que inicialmente seria um período transitório estendeu-se durante meses. Na Rede Municipal de Santo André, local em que ocorreu esta pesquisa, o processo educativo remoto prolongou-se até o final do ano letivo, o que exigiu (re)pensar as estratégias e os fazeres pedagógicos, para a continuidade do projeto educacional em uma perspectiva que respeitasse a especificidade da educação da infância, considerando este momento de excepcionalidade e emergência.

Mediante esta realidade, diversos segmentos e órgãos relacionados à Educação se dedicaram à construção de orientações para a oferta de atendimento educacional na perspectiva do ensino remoto, conforme o Parecer 5/2020 (BRASIL, 2020) que trata sobre a reorganização do calendário escolar mediante as atividades não presenciais. No que se refere à especificidade do atendimento na Educação Infantil, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED (ANPED, 2020) promoveu um manifesto ressaltando ser impróprio e ilegal a oferta de Educação Infantil na modalidade de Ensino a Distância (EaD), tendo em vista as especificidades desta etapa educacional.

Neste cenário, em uma creche da Prefeitura Municipal de Santo André, o grupo docente e a equipe gestora projetaram a construção de um percurso educativo não presencial através da construção de grupos de *WhatsApp*, integrados pelas professoras, auxiliares e um familiar de cada criança. Deste modo, foi construído um grupo virtual para cada turma da unidade como um meio para a interação, manutenção de vínculos e vivência de uma experiência educativa coletiva remota.

Esta experiência educativa não presencial foi consolidada através de algumas ações, tais como: interações cotidianas no grupo, proposição de atividades, chamadas de vídeo para leitura de histórias, vídeos com canções do cotidiano na creche e entrega de materiais para repertoriar os fazeres das crianças em casa.

Com base na abordagem das pedagogias participativas, a ação educativa é compreendida à luz de uma concepção democrática, coconstruída entre criança, professor(a) e família, através de uma vivência dialógica e participativa. De igual modo, as DNCEI (BRASIL, 2010) ressaltam o protagonismo infantil e o compartilhamento da responsabilidade entre família e instituições educacionais na experiência educativa das crianças. Sendo assim, a construção do processo educativo remoto ocorreu através de ações em parceria entre os sujeitos do processo educativo.

No decorrer desta experiência educativa, em uma turma de crianças de 2-3 anos, foi construído um processo documental denominado “Como nó e nós”, com a finalidade de tornar visível os fazeres das crianças, comunicar o cotidiano vivenciado nesse percurso educativo e construir memória. Esta documentação subsidiou o projeto interventivo deste estudo, o qual, a partir da premissa da avaliação de acompanhamento, teve como pergunta orientadora: “Como construir um processo de avaliação participativa que narre a trajetória de aprendizagem das crianças pequenas no contexto de pandemia?”

A construção de um processo de avaliação participativa na creche decorre de uma prática pedagógica dialógica em que todos os sujeitos tenham garantido o seu direito de dizer a sua palavra.

Com base nisso, esta pesquisa teve como objetivo geral construir um processo de avaliação documentada e participativa que torne visível a trajetória de aprendizagem de crianças de 2-3 anos em contexto de pandemia. Para tanto, teve como objetivos específicos: 1. Construir e validar procedimentos e instrumentos de avaliação da aprendizagem em colaboração entre a professora, as crianças e suas famílias em contexto de pandemia; 2. Identificar a especificidade do fazer avaliativo com crianças bem pequenas; 3. Verificar as compreensões das famílias sobre a avaliação na creche; e 4. A partir dos resultados da pesquisa, elaborar um material digital com a narrativa do percurso de construção de uma prática avaliativa documentada e participativa.

O levantamento bibliográfico desta investigação foi realizado com consulta à base de dados da plataforma do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT e Capes Periódicos (o detalhamento encontra-se na seção referente ao percurso metodológico) e identificou que o fazer pedagógico com crianças bem pequenas é uma temática pouco presente nas produções científicas, o que evidencia a relevância de estudos sobre a creche. No que diz respeito ao fazer avaliativo, observa-se a necessidade de legitimar práticas que comunguem com a especificidade do atendimento educacional com crianças bem pequenas, pois, conforme destacado por Castilho e Rodrigues (2014), os documentos oficiais e legislações apresentam uma abordagem genérica sobre o fazer avaliativo, o que resulta em precariedade nas orientações para direcionar os princípios, as finalidades e práticas avaliativas. Deste modo, compreende-se a importância da pesquisa sobre a especificidade do fazer avaliativo na creche, tendo como referência a concepção de educação de infância como uma experiência democrática. Nesta perspectiva, o conceito de documentação pedagógica subsidia a avaliação de acompanhamento e viabiliza a participação da tríade composta pelo(a) professor(a), crianças e famílias.

O referencial teórico desta investigação sobre a avaliação documentada e participativa no contexto de pandemia está apoiado em legislações, documentos oficiais, estudos da sociologia da infância, pedagogia da Infância e pedagogias participativas. Dentre os(as) interlocutores(as) estão: Francesco Tonucci, Manuel José Jacinto Sarmiento, Willian A. Corsaro, Natalia Fernandes Soares, Katia Agostinho, Paulo Freire, Marta Regina Paulo da Silva, Eloisa Acires Candal Rocha, Loris Malaguzzi, Julia Oliveira-Formosinho, João Formosinho, Sara de Barros Araújo, Carla Rinaldi e Jussara Hoffmann.

Esta pesquisa foi realizada em uma creche pública da Rede Municipal de Educação de Santo André/SP, na perspectiva do atendimento educacional remoto, em um processo educativo construído entre professora, famílias e crianças de 2-3 anos de idade, seguindo a abordagem metodológica da pesquisa interventiva, embasada em Magda Floriani Damiani. Para a coleta de dados foram utilizados: entrevista com famílias, fotografias e vídeos enviados no grupo virtual, relatos e produções das crianças, observação e escuta, além dos registros da professora-pesquisadora.

O presente texto é composto por oito seções: “Apresentação”, “Introdução”, “O processo educativo na creche: a participação política das crianças e suas

famílias”, “A avaliação participativa na creche: narrativas das jornadas de aprendizagem”, “O percurso metodológico”, “Como nó e nós: uma narrativa da trajetória de aprendizagens no contexto de pandemia”, “Produto educacional: Como nó e nós: perspectivas para uma sistemática de avaliação participativa na creche” e as “Considerações finais”.

Na seção “O processo educativo na creche: a participação política das crianças e suas famílias” realiza-se um estudo sobre as especificidades do trabalho pedagógico desenvolvido com crianças bem pequenas: a indissociabilidade entre o educar e cuidar, o desenvolvimento integral e as ações em parceria entre instituições e as famílias. Para tanto, tem-se como fundamentação a pedagogia da infância, a legislação nacional e a abordagem das pedagogias participativas, que têm como premissa a educação democrática e a vivência cidadã, ou seja, a defesa pelo protagonismo compartilhado entre a tríade no processo educativo.

Em seguida, na terceira seção, “A avaliação participativa na creche: narrativas da jornada de aprendizagem”, é apresentada uma discussão sobre a especificidade do fazer avaliativo com crianças bem pequenas, que se refere ao acompanhamento do trabalho pedagógico e ao percurso de aprendizagem de meninos e meninas. A documentação pedagógica é compreendida como subsídio para o processo de avaliação participativa, pois possibilita a narrativa da jornada de aprendizagem das crianças a partir da observação e escuta às vozes plurais (crianças, professor/a e familiares), tornando visível os seus percursos e produções.

A seção “O percurso metodológico” trata da estrutura metodológica da investigação: a opção pela abordagem qualitativa e nela a pesquisa interventiva. São apresentados também o levantamento bibliográfico, os instrumentos de coleta e análise de dados, as categorias de análise, o campo e os sujeitos da pesquisa.

Na seção “Como nó e nós: uma narrativa da trajetória de aprendizagens no contexto de pandemia” descreve-se o percurso educativo trilhado no contexto de pandemia. Em seguida é apresentado o método de intervenção, o qual se efetivou por meio da construção de uma sistemática de avaliação documentada e participativa, tendo como subsídio o processo documental produzido no decorrer da trajetória educativa não presencial; e o método de avaliação da intervenção.

A seção “Produto educacional: Como nó e nós: perspectivas para uma sistemática de avaliação participativa na creche” apresenta a proposta de construção de um *E-book*, a ser produzido a partir dos resultados desta pesquisa,

com o intuito de contribuir com a prática pedagógica e com o processo investigativo sobre o fazer avaliativo com crianças bem pequenas.

Por fim, a última seção apresenta as “Considerações finais”, que revelam que a experiência de efetivação de um projeto educativo remoto em contexto de pandemia implicou em desafios ao trabalho pedagógico com crianças e famílias e impôs alguns limites para a concretização de uma vivência participativa entre a tríade. Entretanto, compreende-se que esta experiência educacional inédita transcende ao período pandêmico e reverbera em contribuições para refletir sobre novas possibilidades para o fazer avaliativo participativo no retorno ao atendimento presencial.

A proposição desta investigação é de colaborar para o processo de construção de um projeto educativo fundamentado na educação da infância e na abordagem participativa, que embasada em valores democráticos em que todos os sujeitos têm voz e agência, reconhece a criança como sujeito de direitos, ativo, curioso e protagonista do processo de construção da sua aprendizagem. Neste paradigma, a avaliação é entendida como sendo oriunda do percurso da criança, uma narrativa da trajetória educativa vivenciada.

2 O PROCESSO EDUCATIVO NA CRECHE: A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DAS CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS

A criança é considerada pelos pais, pelos professores, pelos instrutores como um sujeito a ser educado, que tem valor por aquilo que ela será amanhã. Educar significa extrair alguma coisa que não existe e que amanhã existirá: a futura mulher, o futuro homem, o futuro cidadão. Significa preparar para o futuro. A verdadeira criança, a criança de hoje, é continuamente negada. É inexistente, é transparente. (TONUCCI, 2005, p. 198)

A legislação educacional determina que a Educação Infantil tem como especificidade o desenvolvimento integral das crianças e o compartilhamento do educar e cuidar com as famílias, o que fomenta a necessidade da criação de uma relação de parceria entre ambas as instituições para o processo formativo dos meninos e meninas.

Em uma perspectiva histórica, o atendimento institucional às crianças pequenas retrata uma origem de dualidade. As crianças em situação de vulnerabilidade social ou filhos(as) de mães trabalhadoras eram atendidas em instituições assistenciais, muitas vezes vinculadas a entidades religiosas ou filantrópicas, que se dedicavam à oferta de cuidados básicos, tais como alimentação e higiene. Em contrapartida, meninos e meninas oriundos das classes sociais mais favorecidas frequentavam espaços educacionais que ofertavam um trabalho pedagógico de escolarização e preparo para o ingresso no Ensino Fundamental.

Entretanto, no cenário nacional, a ação de alguns grupos sociais, como, por exemplo, o movimento feminista, além do processo de redemocratização do país contribuíram para uma nova organização política e social. No que diz respeito às crianças, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) as reconhece como sujeito de direitos e assegura a este grupo, direitos sociais, tais como: o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de proteção de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Com essa nova compreensão sobre as crianças no âmbito educacional, em específico a LDBN 9394/96 (BRASIL, 1996) apresenta um novo horizonte para a Educação Infantil. No artigo 29, ao anunciá-la como a primeira etapa da Educação Básica, traz, entre outras implicações, a necessidade de construção de uma proposta pedagógica para o atendimento educacional das crianças de 0 a 5 anos

que rompa com o caráter filantrópico e assistencialista que caracterizava o trabalho desenvolvido até então com esta faixa etária. Assim:

A partir desse novo ordenamento legal, creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização. (BRASIL, 2013, p. 81)

Diante disto, é necessário ao campo da Educação Infantil rever as concepções que fundamentam as práticas pedagógicas. De acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2007), o processo de elaboração de um projeto educativo que atenda às particularidades das crianças pequenas, embasado em uma perspectiva de valorização da infância e reconhecimento dos meninos e meninas como sujeitos de direitos e protagonistas da construção da sua aprendizagem é o objeto de estudo da pedagogia da infância:

Entramos, assim, no domínio específico da pedagogia da infância que, em coerência, se entende como a criação de espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e interações permite desenvolver atividades e projetos que, porque valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo com os saberes e as culturas dos adultos, permitam às crianças viver, conhecer, significar e criar. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2007, p. 14)

A pedagogia da infância constitui-se em um campo de conhecimento específico dentro da Pedagogia (ROCHA, 1998), que se dedica à especificidade do atendimento educacional das crianças pequenas; isto é, as relações educativas complementares à família que ocorrem em creches e pré-escola. Neste paradigma, a criança ocupa lugar de centralidade. Contudo, “Para colocar **a criança em cena** no ato educativo, necessitamos rever criticamente a ideia de infância sob a qual nos orientamos.” (ROCHA, 2014, p. 15, grifos da autora).

Deste modo, tendo como subsídio as contribuições da pedagogia da infância em diálogo com a sociologia da infância, esta seção trata sobre a construção do processo educativo na creche fundamentado na imagem de criança como um sujeito de direitos, potente e ativa, o que se opõe à sua inexistência ou transparência (TONUCCI, 2005). Em um sentido emancipatório, discorre sobre um projeto educacional em que a criança protagoniza a ação educativa junto aos(as) professores(as) e seus familiares.

2.1 A criança como sujeito político e as suas infâncias

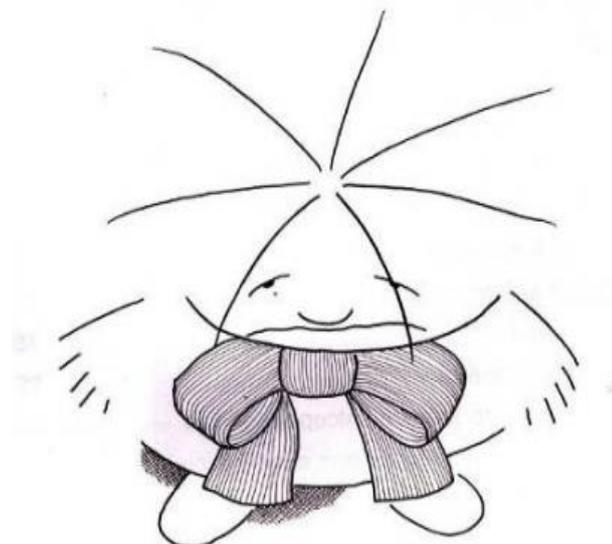
O estudo sobre criança e infância se dá através do reconhecimento acerca da sua construção histórica, em decorrência das transformações que ocorreram na sociedade ao longo do tempo.

Historicamente, a concepção de infância tem sido marcada pelo paradigma hegemônico da cultura ocidental europeia. Nesta perspectiva, foi entendida, e ainda continua em vários contextos como um período etário passageiro que antecede a vida adulta, comum a todas as crianças, caracterizado pela imaturidade e necessidade de proteção e disciplina do(a) adulto(a). Segundo Sarmiento (2013), a criança tinha um lugar social de inferioridade, era compreendida como um “vir a ser”, isto é, um ser biológico, sem razão, que demandava preparo e educação para a vida adulta.

Na contemporaneidade, em contrapartida, legislações, estudos e pesquisas têm buscado desenvolver um outro entendimento sobre a infância, concebendo-a como uma construção contínua, vivenciada em um contexto social, histórico, político, cultural e econômico, por meio das interações das crianças entre si, com os(as) adultos(as) e com o meio físico e social.

Entretanto, neste mesmo cenário coexiste também a concepção de criança como um “vir a ser”. Esta contradição é manifestada e revelada em práticas como: a negação e a escassez dos espaços e tempos para os meninos e meninas brincarem, bem como o adultocentrismo, que, conforme retratado por Tonucci (1997), acarreta em relações hierarquizadas e autoritárias entre crianças e adultos(as).

Figura 1 – A criança: aquela que é sempre vista de cima



Fonte: Tonucci, (1997, p. 6)

Para Sarmento (2005), a infância é concebida como uma categoria social geracional a qual as crianças integram. Nas palavras do autor:

Por isso a sociologia da infância costuma fazer, contra a orientação e aglutinação do senso comum, uma distinção semântica e conceptual entre *infância*, para significar a categoria social do tipo geracional, e *criança*, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um género etc. (p. 371, grifos do autor)

A compreensão da infância como uma categoria geracional opõe-se ao seu entendimento como um período cronológico, uma etapa transitória e passageira. O grupo geracional integra a sociedade de forma permanente. “[...] para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente.” (CORSARO, 2011, p. 16).

Nesta perspectiva, Corsaro (2011) e Sarmento (2013) consideram a dimensão de identidade e de diversidade. Para esses autores é comum a todas as crianças pertencerem ao mesmo grupo geracional. Entretanto, as categoriais sociais, tais como etnia, raça, religião e gênero, por exemplo, constituem uma diversidade de contextos e experiências de vida para os meninos e meninas, sendo possível considerar, em um aspecto plural e heterogêneo, que existem infâncias, visto que “Essas categorias estruturais configuram uma infância diversa em suas experiências

de vida e a radicalidade de sua condição geracional exponencia mesmo essas características.” (SARMENTO, 2013, p. 29).

O paradigma de criança como um “vir a ser” e imatura compromete percebê-la do que é no tempo presente, desconsidera a sua potencialidade de agência e o reconhecimento da especificidade do seu ser. Conforme explica Sarmiento (2013):

A imagem de criança incompetente, dependente do adulto, vulnerável, totalmente desapaosada do poder, obrigada à submissão e obediente aos mais velhos, incapaz de produzir cultura autônoma, reprodutora cultural em processo de aprendizagem, objeto de cuidado e da proteção de quem exerce poder paternal, personagem ausente ou passiva dos lugares de decisão coletiva, mesmo quando temperada com a curiosidade de suas formas lúdicas de desconsertar a razão adulta, essa criança, em suma, que a modernidade configurou e construiu cede espaço, nos planos normativo e social, a uma outra imagem da criança, sujeito de direitos, cidadã à sua medida, membro pleno da sociedade, ainda que carecendo de especial cuidado e proteção dos adultos, mas com o reconhecimento do valor da participação com influência nos seus mundos de vida. (p. 37)

Faz-se importante compreender que a criança não é alguém que virá a ser; a criança já é. E, como tal, precisa ser respeitada em sua alteridade. Isto implica em reconhecê-la como um “outro” ao adulto, em uma perspectiva que rompa com o paradigma de inferioridade. Segundo Larossa (2003, p. 185), “A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós, ao nosso mundo, sua absoluta diferença”.

A identidade social dos meninos e meninas tem sua autenticidade com relação aos outros grupos geracionais. O reconhecimento da sua “outredade” (FREIRE, 1996), demanda o abandono ao ideário de que a criança precisa internalizar o mundo adulto, o que dialoga com a compreensão de que ela é um sujeito produtor de culturas. Corsaro (2011) explica que a criança se apropria do mundo adulto e produz sua própria cultura nas relações de pares:

Tal apropriação é criativa no sentido de que estende ou desenvolve a cultura de pares; as crianças transformam as informações do mundo adulto a fim de responder às preocupações de seu mundo. Dessa forma, contribuem simultaneamente para a reprodução da cultura adulta. (p. 53)

A interação das crianças entre si e entre elas e o meio físico e social possibilita a interpretação e a apropriação criativa do mundo adulto. Ao evidenciar os meninos e meninas como sujeitos ativos que, através das suas linguagens e na relação com seus pares descobrem, interpretam e agem em sua realidade, contrasta-se a concepção da criança como reprodutora. Nas palavras de Fernandes (2004), as crianças:

[...] também elaboram, é óbvio, parte dos elementos de seu patrimônio cultural. Alguns desses elementos foram, mesmo, estruturados sobre moldes fornecidos pela vida interativa da 'gente grande'. Essas criações, todavia, se institucionalizaram, posteriormente, podendo ser apropriadas nos grupos infantis, como acontece com os elementos aceitos da cultura do adulto. (p. 247)

A produção cultural infantil é uma construção processual, de autoria dos meninos e meninas e não uma imitação do mundo adulto. Ocorre através da convivência e das interações e socializações das crianças entre si. O entendimento da cultura infantil é uma forma de resistência ao adultocentrismo, que tradicionalmente marcou a relação adulto-criança.

O reconhecimento da criança, enquanto um ator social, emerge de um contexto de convivência e das relações horizontais. Para Freire (1987), o diálogo é uma exigência da existência humana, um encontro entre sujeitos que requer reconhecimento e valorização do outro, respeito e acolhida nas trocas entre os pontos de vista, sem a presença de imposições. De acordo com o referido autor, o conceito de diálogo congrega três dimensões:

Ao fundar-se no amor, na humildade e na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre sujeitos. (FREIRE, 1987, p. 81)

Na epistemologia freireana, o âmbito da amorosidade, fundamento do diálogo, não se refere a um sentido romantizado, mas sim à ética e respeito à vida na afetividade e acolhida das relações. A humildade pressupõe uma escuta sem arrogância, que acredita e valoriza o(a) outro(a). Nesse sentido, a fé diz respeito à transformação e à crença nos seres humanos, que são sujeitos de intervenção no mundo. Sendo assim, a dialogicidade é um meio para a liberdade e para a emancipação das relações opressoras (FREIRE, 1987), por meio da vivência de relações horizontais entre os sujeitos.

Nas relações entre crianças e adultos(as) o diálogo fundamenta-se nas expressões infantis manifestadas em suas diferentes linguagens. Desse modo, como defendem Silva e Fasano (2020), é preciso respeitar a "razão infantil", ou seja, "[...] a forma própria com que as crianças leem o mundo, interagem com ele e o comunicam" (p. 75). Considerando que "Na razão infantil, a linguagem não é hierarquizada por uma norma externa previamente estabelecida, mas se efetiva por

diferentes formas de expressão em que a corporeidade não fragmenta as sensações, as emoções e a cognição” (p. 76).

O respeito pela leitura de mundo das crianças exige, por parte dos(as) adultos(as), uma escuta atenta e sensível. Sobre essa escuta, Silva (2017) entende que:

Escutar as vozes das crianças implica silenciarmos. O silêncio possibilita escutar, com olhos e ouvidos atentos seus gestos, seus olhares, suas expressões, seus movimentos, seus desejos, seus interesses, de modo a estabelecer um diálogo que tem como marca, não apenas a palavra verbalizada, mas todas as formas de expressão pelas quais as crianças dizem o mundo. (p. 92)

A autora esclarece que esse silenciamento não significa “[...] omissão ou abandono, mas um profundo respeito à capacidade das crianças e às suas formas de pensar e agir no mundo” (SILVA, 2017, p. 92). Nesse sentido, a vivência dialógica entre crianças e adultos(as) acarreta no respeito às diferentes formas de meninos e meninas se comunicarem e atuarem no mundo. Trata-se de defender a voz e a escuta do “*infans*” aos que, etimologicamente, não têm fala. Segundo Tonucci (2005):

Para que as crianças possam se expressar e tenham o desejo de fazê-lo, é preciso que os adultos saibam ouvir. Isso não significa apenas ouvi-las, mas procurar compreender, dar valor à palavra, as intervenções verdadeiras de quem fala. Todas as crianças falam, mas nem sempre os adultos são capazes de perceber a mensagem. (p. 18)

É necessário o compromisso do(a) adulto(a) para escutar as crianças em suas diferentes linguagens, para captar além do que é explicitamente manifestado, bem como uma postura de humildade, que considera e reconhece como importante o que é expresso pelos meninos e meninas. A experiência da escuta tem firmamento na ética, no vínculo, no respeito e na confiança.

A expressão infantil, o direito das crianças em dizer a sua palavra e serem escutadas é um desafio a ser efetivado na sociedade atual, ainda fortemente enraizada no adultocentrismo. Considerar a voz dos meninos e meninas é reconhecê-los(as) como sujeitos políticos, cidadãos/cidadãs competentes e participativos(as), capazes de intervir em todos os contextos em que estão inseridos(as).

No âmbito das instituições educacionais, este modo de conceber e se relacionar com as crianças e suas infâncias promove a construção de propostas

pedagógicas emancipatórias, de respeito às crianças, suas identidades, potencialidades e direitos.

2.2O atendimento educacional na creche

É surpreendente como a mudança da construção da criança contribui para a produção de uma nova prática. (...) Pela perturbação dos discursos e das construções dominantes da criança, pode haver uma abertura para 'outra criança' – uma criança com muitas potencialidades e uma criança que possui pensamentos e terias dignos de serem ouvidos, tanto da perspectiva de outras crianças como da perspectiva do adulto. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, p. 180)

A construção das propostas educacionais para a etapa da Educação Infantil fundamenta-se nas concepções de criança e infância. Neste sentido, reconhecendo-a como sujeito social de agência e potência, Rocha (1998) conceitua a pedagogia da infância como uma área que se dedica ao estudo sobre o processo educativo institucionalizado de meninos e meninas, que tem como compromisso a valorização da alteridade infantil, por meio de um olhar heterogêneo que rompe com padrões e estereótipos e se compromete com a justiça social.

No âmbito das legislações nacionais, a LDBN 9394/96 (BRASIL, 1996) apresenta a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, assegurando o direito ao atendimento educacional em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 5 anos. Determina também que esta etapa educativa tem como especificidade a indissociabilidade entre o educar e cuidar, o desenvolvimento integral da criança e a complementação à ação da família e comunidade.

A indissociabilidade entre o educar e cuidar é um aspecto fundamental na identidade do trabalho educativo na creche. Goldschmied e Jackson (2006) consideram que o cuidado, na perspectiva educacional, deve ser sensível e compreensível aos estados emocionais das crianças, ressaltando a importância do olhar à sua integralidade. Nesta perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) elucidam que:

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. (p. 89).

Portanto, o cuidar no contexto da creche é entendido em uma dimensão mais profunda, relacionada ao atendimento às crianças em sua inteireza, considerando as ações de cuidados em uma perspectiva educativa e não assistencialista. Buss-Simão e Rocha (2017) concebem as situações de cuidado como importantes componentes da dimensão relacional entre criança e adulto(a), pois possibilitam atenção individualizada no contexto composto por muitas ações coletivas cotidianamente.

A especificidade do atendimento educacional ofertado à creche não comunga com a perspectiva de ensino de conteúdos decorrentes das demais etapas da Educação Básica. Ao contrário disto, o educar tem “[...] como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais”. (ROCHA, 1998, p. 61).

A BNCC (BRASIL, 2017), ao referir-se sobre a indissociabilidade entre educar e cuidar, destaca a atuação da creche em parceria e em complementação à ação da família, considerando a proximidade das aprendizagens entre estes dois contextos. Isto significa que a colaboração entre ambas instituições é uma premissa do trabalho pedagógico nesta etapa. De acordo com os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), a participação das famílias é um critério de qualidade para o atendimento educacional ofertado:

Estando aberta a essa participação, a instituição de educação infantil aumenta a possibilidade de fazer um bom trabalho, uma vez que permite a troca de conhecimento entre familiares e profissionais em relação a cada uma das crianças. Assim, família e instituição de educação infantil terão melhores elementos para apoiar as crianças nas suas vivências, saberão mais sobre suas potencialidades, seus gostos, suas dificuldades. Isso, sem dúvida, contribui para aprimorar o processo de “cuidar e educar”. (p.57)

Sendo assim, é necessário assegurar estratégias para a participação e relações dialógicas entre os sujeitos do processo educativo, num sentido de respeito e valorização à diversidade cultural e aos modos de vida, tendo como perspectiva a integração entre as experiências domésticas/familiares e as vivências do cotidiano na creche. “Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais.” (BRASIL, 2017, p. 36).

A legislação nacional assegura que o atendimento da Educação Infantil seja ofertado em creches e pré-escolas. Dahlberg, Moss e Pence (2019) entendem esses

espaços educativos como uma instituição em que suas funções são construídas socialmente. Para os referidos autores, existem instituições destinadas ao atendimento das crianças que são concebidas como produtoras de resultados no desenvolvimento. “Elas constituem locais onde as crianças são influenciadas para produzir resultados predeterminados e desejados, locais onde as crianças são desenvolvidas, educadas, cuidadas, socializadas e compensadas.” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, p. 92). Podem também ser entendidas como um lar substituto (Figura 2), com o propósito de cuidado à criança para o trabalho materno.

Figura 2 – Substituta materna



Fonte: Tonucci, (1997, p. 74)

Este modo de considerar o atendimento na Educação Infantil está embasado na imagem de criança “pobre”, dependente, o ser da falta (“vir a ser”) que, como vasos vazios, necessita ser “preenchida” e preparada para o ensino obrigatório (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019).

Um contraponto a este paradigma refere-se ao entendimento das instituições de Educação Infantil como um fórum da sociedade civil (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019), um local de encontro entre os membros da sociedade. Neste horizonte, “As instituições dedicadas à primeira infância podem ser entendidas como fóruns públicos situados na sociedade civil, nos quais crianças e adultos participam juntos em projeto de importância social, cultural, política e econômica.” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, p.101). Portanto, neste panorama, a creche e a pré-escola são concebidas como instituições democráticas, fundamentadas na descentralização

da autoridade e na “ética do encontro”, que se viabiliza pelo respeito à participação de todos e todas. Ou seja, na efetivação do direto aos atos de fala e escuta às vozes plurais, no acolhimento e valorização da diversidade e igualdade entre os sujeitos do processo educativo.

Nesta perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) apresentam que o atendimento educacional na creche e pré-escola abrange funções sociopolíticas e pedagógicas, a destacar: o compromisso do Estado com a educação das crianças pequenas, concebendo-as como sujeito social de direitos; as contribuições para a promoção de igualdade social entre homens e mulheres, devido ao aporte do atendimento educacional para a inserção feminina no mercado de trabalho; a promoção de equidade educativa entre crianças de diferentes classes sociais, através da vivência da infância e acesso à cultura; e o compromisso com a democracia e a vivência cidadã.

Assim, no que se refere à organização do trabalho pedagógico nesta primeira etapa educacional, as DCNEI (BRASIL, 2010) apresentam os princípios que subsidiam a ação educativa:

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da reponsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e as diferentes culturas, identidades e singularidades;

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (p. 16)

Com base nestes princípios, a proposta pedagógica na Educação Infantil tem como propósito uma vivência educativa que seja também uma experiência social, que contribua para o processo de construção da identidade das crianças e do seu conhecimento de mundo.

A defesa de um projeto educacional reflexivo e crítico fundamenta-se na imagem de criança como um sujeito central na ação educativa, no respeito à sua identidade, agência, protagonismo e direitos sociais. Neste horizonte, Rocha (1998) explica a especificidade da proposta pedagógica da Educação Infantil:

Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola). (p. 60, grifos da autora)

Conforme exposto acima, o trabalho pedagógico desenvolvido em creches e pré-escolas tem como gênese a educação em contextos coletivos, o que se contrapõe à “ensinagem” oriunda das práticas de “infância em situação escolar” (ROCHA, 1998), característica dos modelos pedagógicos hegemônicos de escolarização e preparação para o Ensino Fundamental.

Embora a Educação Infantil integre o sistema de ensino regular, as particularidades desta etapa pressupõem a consolidação de uma experiência educacional específica, em que o conhecimento e a aprendizagem estão associados aos processos construtivos da criança em sua ação no mundo, em consonância com as suas diferentes linguagens e produção cultural. Por esta razão, nas instituições de Educação Infantil é constituída uma relação com a criança e não com o aluno, que é, pois, um sujeito escolar (ROCHA, 1998).

Buss-Simão e Rocha (2017) esclarecem que a crítica às práticas de escolarização na Educação Infantil não nega a intencionalidade pedagógica da ação educativa e o compromisso com a formação e aprendizagem das crianças. Para as referidas autoras, à luz da pedagogia da infância, o projeto educativo deve ter como referência a alteridade e valorização da infância:

A responsabilidade de dirigir a ação educativa envolve, para nós, um compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças a partir da ampliação das experiências próximas e cotidianas em direção à apropriação de conhecimento em âmbito mais ampliado e plural, porém, sem finalidade cumulativa ou caráter de terminalidade em relação à elaboração de conceitos. A apropriação dos sistemas simbólicos de referência exige, essencialmente, considerar as crianças como ponto de partida; inseridas, como não poderia deixar de ser, em uma infância determinada. (BUSS-SIMÃO; ROCHA, 2017, p. 90-91)

Nesta perspectiva, a proposta pedagógica é centrada na criança, isto é, em suas teorias, interesses e questionamentos sobre o mundo. Desta forma, meninos e meninas são concebidos como sujeitos competentes e protagonistas no seu processo de aprendizagem, que é um percurso de construção não linear, de curiosidade e criatividade.

De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2010), o currículo da Educação Infantil tem como eixos as interações e as brincadeiras. Em consonância, a BNCC (BRASIL, 2017) expõe a organização curricular em campos de experiências que, através de uma perspectiva interdisciplinar, visa romper com a subversão da lógica disciplinar e compartimentada. Segundo esse documento,

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus

saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BRASIL, 2017, p. 38).

Tal documento também orienta que creches e pré-escolas garantam às crianças os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, explorar, participar, expressar e conhecer-se. Para tanto, precisam assegurar as condições para a aprendizagem das crianças em um contexto de agência, vivência de desafios e significados, o que representa um meio para a efetivação dos princípios éticos, políticos e estéticos.

O currículo é um documento que revela a identidade do percurso educativo e da vida cotidiana das crianças na instituição. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) o apresentam como sendo um conjunto de práticas que vincula os saberes dos meninos e meninas com o patrimônio cultural:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (p. 97)

Nesse sentido, o arranjo curricular na creche tem a criança como o centro da ação pedagógica; por esta razão é preciso que seja construído com base nos interesses, questionamentos, teorias e hipóteses destes meninos e meninas. A intencionalidade pedagógica tem como propósito contribuir com as indagações, investigações e elaboração de respostas ao longo do processo de aprendizagem. Sendo assim, por fundamentar-se nos pressupostos da pedagogia da infância, adolescência é concebida como uma prática que se sustenta na escuta, que exige curiosidade, disponibilidade e compromisso com o outro. Afinal, “Escutar significa adquirir o compromisso ético de realizar as ideias culturais da infância sem trair seu imaginário, suas formas de viver, de amar, de experimentar e sentir.” (HOYUELOS, 2019, p. 161-162).

O trabalho pedagógico desenvolvido na creche, em uma perspectiva de respeito à criança e vivência da infância, concretiza um contexto de experiência educativa e social. Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2019):

Tal pedagogia reconhece que criança está coconstruindo conhecimento, e não sendo ensinada por um corpo portador de conhecimento; e que a produção de conhecimento e a construção de significado são realizadas no relacionamento com outros coconstrutores, tanto adultos como crianças, que devem não apenas levar a sério as ideias e teorias da criança pequena, mas estar prontos para confrontá-las e desafiá-las.” (p. 105)

A concepção de criança enquanto sujeito inserido em uma sociedade, portanto detentor de direitos e construtor da sua aprendizagem, competente e ativa, dialoga com uma proposta pedagógica que atenda a infância em sua alteridade e reconheça os princípios democráticos como embasamento ao fazer educativo.

2.3 A abordagem das pedagogias participativas: a creche como um espaço de experiência democrática

No paradigma da abordagem pedagógica transmissiva, o processo educativo é caracterizado pela uniformização dos conteúdos e das estratégias de ensino e conceito de aprendizagem, como memorização e reprodução dos conteúdos que foram transmitidos.

A homogeneidade e a padronização das propostas pedagógicas denotam uma educação bancária (FREIRE, 1987), centralizada nos resultados e sustentada no entendimento da criança como uma “tábula rasa” e do(a) professor(a) como um(a) transmissor(a) de conhecimentos:

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser ‘experiência feita’ para ser experiência narrada e transmitida. (FREIRE, 1987, p. 34).

Nesta perspectiva, constitui-se uma relação verticalizada, fechada à interação e opressora. No que se refere ao trabalho pedagógico desenvolvido nas creches e pré-escolas, em específico, esta abordagem pedagógica transmissiva efetiva-se através de um currículo homogeneizador, monocultural, prescritivo e excludente. De tal modo, suas ações passam pelo silenciamento dos corpos das crianças, uso de materiais didáticos preparatórios para o ensino obrigatório, padronização e burocratização dos instrumentos docentes, a citar: o planejamento, o registro e a avaliação.

A compreensão errônea do educar, em uma perspectiva prescritiva e preparatória para o ensino obrigatório (Figura 3), revela um contexto pedagógico transmissivo. Entretanto, na especificidade desta etapa educacional, emana-se a fundamentação em uma abordagem pedagógica que respeite e valorize as vivências da infância e os direitos das crianças.

Figura 3 – Preparação para o ensino obrigatório



Fonte: Tonucci (2005, p. 197)

Desta forma, em contrapartida ao paradigma transmissivo, a abordagem das pedagogias participativas constitui um outro modelo pedagógico, fundamentado em uma visão democrática, que sustenta uma relação interativa e dialética entre os sujeitos do processo educativo: professor(a), criança e família, conforme Pascal e Bertram (2019) explicam:

Em um paradigma participativo, são privilegiadas as abordagens pedagógicas construídas em conjunto, na quais os aprendentes (profissionais, pais e crianças) conduzem ativamente a própria aprendizagem e o desenvolvimento e são vistos como parceiros ativos e iguais na construção do currículo e dos ambientes e processos de aprendizagem adotados. (p. 59)

Logo, a abordagem participativa consiste em uma contraposição às práticas autoritárias, instrucionistas e transmissivas, características do modelo tradicional, que é embasado em uma concepção bancária de educação (FREIRE, 1987), em que o(a) professor(a) tem como tarefa “depositar” conteúdos a serem memorizados e reproduzidos sem a construção de sentido ou significado, cabendo ao educando(a) exercer uma postura de passividade, que nega a sua potência e criatividade.

A abordagem participativa concebe a educação da infância sob uma ótica democrática. Para Canavieira e Barbosa (2017), a ampliação da oferta de vagas, o zelo pela qualidade do atendimento educacional e demais ações do campo das políticas públicas referem-se à democratização desta etapa. Entretanto, segundo essas autoras, é necessário considerar também a construção de práticas

democráticas com a Educação Infantil, que se efetivam na vivência de um cotidiano embasado em valores éticos, de justiça social, igualdade e pluralidade:

Já a democratização inerente a ela, ou seja, dentro da sua estrutura de funcionamento, enquanto princípio orientador das ações, pode se dar tanto pela ideia de difusão dos conhecimentos, mas também das materialidades e oportunidades, assim como no campo da democratização da gestão da coisa pública e das relações de poder entre os adultos, que por vezes, consideram as crianças, mas na maioria das vezes ainda não. Essa democratização na Educação Infantil é das formas, das práticas das relações cotidianas entre os sujeitos, do direito a *tomar parte e ter parte*, buscando romper com a lógica hierarquizada da forma de organização e das relações pedagógicas inerentes às instituições de Educação Infantil. (p. 373).

As práticas democráticas estão relacionadas aos modos participativos de viver o cotidiano, em um contexto de respeito e escuta às vozes e pontos de vista de todos os sujeitos que compõem a comunidade educativa. Trata-se, portanto, da efetivação da função política e pedagógica do processo educativo.

O paradigma participativo assegura um modo alternativo de configurar e conduzir a ação educativa em uma perspectiva emancipatória, que rompe com a padronização das pedagogias transmissivas. Segundo Freire (1987):

Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a *imersão*; a segunda, pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulte a *inserção crítica* na realidade. (p. 40)

O modelo pedagógico participativo é fundamentado em valores democráticos, viabilizados através da acolhida e valorização da diversidade, respeito à dignidade humana, compartilhamento do poder com todos os sujeitos partícipes do processo educacional, justiça social e relações solidárias.

Para Agostinho (2014), a efetivação de uma vivência educacional democrática é um meio para a justiça social, pois possibilita a escuta às vozes plurais e a ação colaborativa entre todos os sujeitos. As instituições de Educação Infantil, ao contemplar a participação das crianças, professores(as) e família promovem o exercício da cidadania:

O destaque aqui é a defesa da construção da experiência educativa pelos próprios atores sociais. Compreendo que é pela prática de participação democrática que se constrói a democracia. Compreenda-se, ainda, como importante fator de aprendizagem e vivência da cidadania, que as ações das crianças tenham valor, que sua presença e participação tenham sentido, que construam seu sentimento de pertença. (p.1138)

Na abordagem das pedagogias participativas, há uma importante função relacionada à participação, que tem um papel educativo cuja intencionalidade é que a vivência educacional seja também uma experiência cidadã e emancipatória.

Segundo Freire (1996), a educação é um ato político, pois oportuniza a construção de consciência crítica e mudança social. Deste modo, assumir a creche como um lugar social e político acarreta na construção de espaços e oportunidades de fala e escuta de todos os sujeitos. De acordo com Cagliari e Giudici (2014), ao discutirem sobre a importância e o lugar da comunicação para os processos participativos:

Tal significado reside na troca, no diálogo entre os diferentes, na construção comum, na comunicação como valor. Não se trata de separação ou contraposição, mas do encontro que faça dialogar as diferenças (papéis, ideias e culturas diferentes) e negociação para construir juntos. Não se trata de competências de alguns que negam as competências dos outros, mas reconhecimento da competência de todos os sujeitos ativos na relação educativa, portadores de saberes complementares e necessários uns aos outros. (p. 138).

A abordagem pedagógica participativa tem como valor a comunicação, a vivência de relações de parceria e aprendizagem solidária entre os sujeitos, em uma perspectiva em que adultos e crianças são aprendizes. Por consequência, há uma ética nos relacionamentos, nas interações e no aprender em companhia.

Nesta perspectiva pedagógica o atendimento educacional na creche tem como princípio uma visão democrática, que promove uma convivência dialógica e colaborativa; um compromisso ético com as relações e o respeito a todos os sujeitos que compõem o processo educativo.

2.3.1 A participação política da criança

A temática da participação infantil é decorrente do processo de mudança sobre a imagem de criança e infância e da construção de legislações que sustentam a defesa dos seus direitos, concebendo-as como sujeito-cidadão participativo no exercício de ações sociais. Soares (2005) destaca que a concepção da alteridade da infância como grupo social e o entendimento das crianças como produtoras de cultura, associados ao reconhecimento da sua potência e agência são fundamentos para a defesa do direito de participação das crianças.

No que concerne à legislação, no cenário nacional, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), assegura aos meninos e meninas os direitos sociais. Em consonância, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) tem como propósito zelar por estes direitos das crianças como sendo um compromisso social. Ainda no âmbito das legislações, a Convenção sobre os Direitos das Crianças - CDC (BRASIL, 1990) é um documento que referenda a defesa pela participação infantil, bem como a provisão e proteção.

O direito de provisão assegura às crianças os direitos sociais básicos, tais como saúde, educação e cultura. O direito de proteção se refere à garantia de bem-estar às crianças, como um meio de salvaguarda às situações de vulnerabilidade. Estes dois direitos correspondem às necessidades essenciais do sujeito.

A respeito do direito de participação, o artigo 12 da CDC legitima:

Art. 12. 1 - Os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança. (BRASIL, 1990)

Sobre o direito de participação, Soares (2005) considera que a sua efetivação ocorre em um processo e destaca que é necessário considerar alguns critérios, tais como: idade da criança, maturidade, contexto social, tipo de tomada de decisão, dentre outros fatores.

Entretanto, é necessário denunciar que muitas crianças têm os seus direitos sociais negados. A realidade de meninos e meninas que vivem com os seus familiares em situação de rua, o trabalho infantil, a não frequência nas instituições educacionais, a violência doméstica e o adultocentrismo são exemplos de circunstâncias que revelam que a efetivação dos direitos das crianças à proteção, provisão e participação constituem desafios à nossa realidade social.

Qvortrup (2015), apresenta outro ponto de atenção a ser considerado com relação à garantia dos direitos das crianças, citando que a proteção é um direito de importância imprescindível, contudo, para o referido autor, é preciso atenção para que não haja o comprometimento da autonomia de meninos e meninas.

A proteção deve manter seu sentido positivo original – tendo em vista aquilo que, de fato, se pretende; e quando falamos da proteção de crianças, estamos pensando que elas supostamente se beneficiarão dessa forma de intervenção em seu nome – seja enquanto são crianças e jovens, seja em termos de suas oportunidades futuras. (QVORTRUP, 2015, p. 20)

Nesse sentido, Qvortrup (2015) destaca as relações autoritárias nas quais as crianças são privadas do direito de escolha; a negligência à efetivação dos seus direitos sociais; a uniformidade e disciplina como ações de controle que, sob um discurso de preocupação, acarretam na prevalência dos interesses e vontades dos adultos(as). Há de se considerar que tal realidade se potencializa em relação às crianças bem pequenas.

Portanto, a defesa pela atuação social infantil acarreta na sustentação da indissociabilidade entre as instâncias de provisão, proteção e participação. Conceber a criança como um sujeito potente para participar dos assuntos que lhe dizem respeito não nega a sua necessidade de cuidados e proteção. O argumento da autonomia não pode ser entendido como antagônico à interdependência, que é, inclusive, uma condição humana.

Sobre a indissociabilidade entre os direitos de provisão, proteção e participação, Soares (2005) apresenta os paradigmas de criança dependente, emancipada e participativa como formas de compreensão do exercício dos direitos das crianças:

Os dois primeiros paradigmas caracterizam posições quase incompatíveis e antagônicas da infância, oscilando entre o protecionismo exacerbado e a emancipação das crianças, enquanto que o terceiro recupera a ideia de interdependência do exercício dos direitos, considerando que os direitos de proteção e participação não são incompatíveis. (p. 42)

Para a efetivação do direito de participação infantil é preciso considerá-la um agente social. Entretanto, Soares (2005), e Agostinho (2010) destacam a importância do equilíbrio entre o reconhecimento da potencialidade e da vulnerabilidade da criança, ou seja, entre a sua condição de competência e dependência.

Soares (2005) conceitua a participação infantil como um direito de cunho civil e político, que se refere à ação social da criança nos meios aos quais pertence, o que se viabiliza através da visibilidade à voz e escuta das mesmas e o envolvimento delas nos processos de tomada de decisão, possibilitando opinarem, serem escutadas e terem acesso à informação dos assuntos que lhe dizem respeito, em uma perspectiva horizontal, sem que haja hierarquia entre a voz dos(as) adultos(as) e das crianças.

Sobre o direito de participação infantil, o artigo 13 da CDC aborda a liberdade de expressão da criança considerando a sua especificidade:

Art. 13. 1 - A criança deve ter o direito de expressar-se livremente. Esse direito deve incluir a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, seja verbalmente, por escrito ou por meio impresso, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança. (BRASIL, 1990)

O direito de participação das crianças em suas diferentes linguagens é legalmente assegurado. Nas diferentes idades, elas têm suas próprias formas de participar. Sobre a especificidade da criança em exercer o seu direito de participação, Oliveira-Formosinho e Araújo (2007) destacam a voz e a escuta:

À revelia de imagens centradas na dependência do adulto e nas limitações locomotoras e linguísticas de bebês e crianças pequenas, que tantas vezes condicionam a sua assunção enquanto atores sociais, reconhece-se o seu direito à escuta e à participação efetiva, associado ao reconhecimento da sua enorme competência: competência para explorar, para descobrir, para comunicar, para construir significado. (p. 13-14)

Contudo, conforme já destacado anteriormente, a efetivação dos direitos das crianças é um desafio. O adultocentrismo e o entendimento ainda existente de que a criança, sobretudo as bem pequenas, têm pouca racionalidade, representa um obstáculo para a sua atuação social, de modo que comumente os(as) adultos(as) responsáveis pelas crianças tomam as decisões por elas. Assim, quanto ao cumprimento dos direitos infantis, a provisão e proteção parecem ter mais jurisprudência do que a participação.

A defesa pelos direitos das crianças representa um olhar aos grupos minoritários. A negação do direito de participação política infantil é um elemento de opressão a um grupo geracional. É decorrente de uma concepção errônea de criança como um ser de ausência, na qual a sua potência é desconsiderada. Soares (2005), Agostinho (2010) e Tomás e Fernandes (2013) compreendem que um caminho para romper com esta realidade opressora é a oferta de condições para as crianças desenvolverem sua ação social, com intencionalidade e com consequências nos meios aos quais pertencem.

No que se refere à participação infantil nas creches e pré-escolas, entende-se que o princípio político explícito nas DCNEI (BRASIL, 2010) referenda a construção e efetivação de contextos participativos para meninos e meninas no cotidiano destas instituições. Em consonância, a BNCC (BRASIL, 2017) apresenta o participar como um direito de aprendizagem:

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes

linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. (p. 38).

Sendo assim, o direito de participar implica em um (re)pensar o cotidiano nas creches e pré-escolas, tendo atenção às relações, às interações, à organização dos tempos, espaços, materiais e rotinas, de um modo que as vozes, as escolhas, preferências e interesses das crianças sejam considerados. É preciso atenção à leitura dos meninos e meninas sobre o seu contexto social, pois o que lhes chama atenção muitas vezes pode ser despercebido pelos(as) adultos(as). A criança precisa ser consultada e escutada nas tomadas de decisões para que a participação infantil não seja apenas assegurada no discurso, mas seja efetivada em um contexto educativo democrático.

Agostinho (2015) afirma que a participação das crianças na Educação Infantil ocorre de diferentes formas e destaca o corpo e o afeto como elementos de formas de participação:

O corpo metaforiza a palavra, é um meio de comunicação dotado de múltiplos canais: gestualidade, mímica, posturas, língua, silêncio, tonalidade de voz. Todos esses elementos constituem-se importantes informantes do que as crianças pensam, sentem, de como agem e participam em seus contextos. (p.78)

Para além da linguagem corporal, a referida autora cita a manifestação e expressão de afetos, os relacionamentos, as interações entre os pares, as negociações, a convivência e compartilhamento das emoções no cotidiano das instituições como elementos que também integram as formas de participação das crianças.

Neste sentido, para a concretização da participação infantil, é preciso (re)significar também o âmbito das relações entre crianças e adultos(as). É necessário romper com o adultocentrismo, paradigma que sustenta uma relação hierarquizada entre criança e adulto(a), colocando a primeira em posição de inferioridade, negando sua potência e alteridade. O olhar adultocêntrico interpreta a criança como um não adulto(a), em uma perspectiva de um “vir a ser”. Contudo, “A criança não é, definitivamente, o adulto imperfeito e imaturo, é o *outro do adulto*. Isto é, entre criança e adulto há uma relação não de incompletude, mas de alteridade.” (SARMENTO, 2013, p. 19).

O respeito ao direito de participação infantil implica em uma mudança atitudinal e ética nas relações e demanda uma convivência dialógica e de parceria

entre criança e adulto(a), de modo a (re)significar as relações de poder, pois conforme Soares (2005), em uma relação adultocêntrica:

O grupo geracional dos adultos monopoliza e circunscreve aquilo que são as necessidades, as vontades, as ações das crianças, as quais, numa posição de dependência, se situam na situação de desprovidas de poder e, portanto, dependentes dos primeiros. (p. 125)

Desta forma, em uma perspectiva freireana, o adultocentrismo representa uma relação opressor-oprimido (FREIRE, 1987). Neste contexto, o direito de participação é um meio para a emancipação, a libertação do(a) oprimido(a) e do(a) opressor(a). De acordo com Tomás e Fernandes (2013):

A participação das crianças apresenta-se, assim, como um instrumento emancipatório e radical para a reconstrução de uma cidadania compósita, que entenda a criança como um actor social, activo no exercício concreto da acção social e, por isso mesmo, também na construção da sua identidade pessoal, social e política. (p. 212)

A participação infantil implica em rever as relações de poder nos grupos sociais em que as crianças estão inseridas, tais como família e as instituições educacionais, de modo a superar o adultocentrismo para que as crianças possam exercer o seu direito de participação.

A complexidade da participação infantil pressupõe um olhar à criança que a reconheça em suas possibilidades de agência e de pertencimento aos meios sociais que integram, em uma perspectiva de inclusão e empoderamento. Com relação ao protagonismo infantil, Soares (2005) afirma:

O protagonismo infantil pretende ilustrar as possibilidades de as crianças se organizarem, de forma a pensarem, proporem e agirem no mundo, terem capacidade de determinar a sua própria vida. Manifestar-se na vida quotidiana, quando as crianças exigem ser tomadas em consideração ou então quando assumem responsabilidades económicas e familiares. (p. 122)

Assim, é necessário construir meios para as crianças participarem dos assuntos que lhes dizem respeito nas instituições educacionais, na família e na comunidade. Entretanto, é importante destacar que a defesa pela agência e protagonismo das crianças não nega seus direitos de proteção e provisão, e deste modo, requer um compromisso por parte dos(as) adultos(as). Nesta perspectiva, destaca-se a vivência dialógica como um caminho potente para que as relações entre crianças e adultos(as) sejam sustentadas na comunicação e na sensibilidade, rompendo com o autoritarismo. Para Soares (2005):

A definição das arenas de acção em que as crianças podem participar é, no fundo, uma questão de poder. As dificuldades na partilha deste poder decorrem, em muitos, do facto de predominantemente se considerar que

participação infantil é sinónimo de diminuição do poder e tutela dos adultos sobre as crianças. Decorrem do facto de se continuar a defender predominantemente a perspectiva da criança como ser dependente da protecção do adulto e incapaz de assumir responsabilidades. (p.124)

Promover a participação é uma ação complexa, que emana, dentre tantos desafios, o de criar espaços para a agência e o empoderamento das crianças, o que implica numa mudança paradigmática quanto às relações de poder.

O direito de participação da criança é um princípio democrático e reforça o seu reconhecimento como sujeito-cidadão. Soares (2005) retoma que, em uma perspectiva histórica, as crianças tiveram a negação da sua cidadania, ao serem consideradas como um grupo apolítico. Contudo, Sarmento (2013) considera a criança como uma “cidadã à sua medida” (p.37), reconhecendo a sua alteridade e competência para participar ativamente através das suas diferentes linguagens.

Soares (2005) compreende a cidadania infantil como um conceito em construção, tendo em vista que o entendimento de cidadania está relacionado à experiência dos(as) adultos(as) na participação da vida política e uso dos seus direitos sociais. Assim, a efetivação dos seus direitos civis e vivência democrática constituem um caminho para a construção da cidadania infantil:

O discurso e a práxis dos adultos, empenhados na promoção de um paradigma de participação para a infância, na consolidação da cidadania da infância, deverão discutir as questões de competência, sentimentos de pertença e implicação na comunidade, participação, etc., em vez de se seguir centrado na discussão sobre a situação de dependência e tutela em que vivem nossas crianças e jovens. (p.140)

Neste horizonte, a cidadania é compreendida como um conceito que ultrapassa assegurar um conjunto de direitos e destaca a importância da cidadania vivida (AGOSTINHO, 2010; 2014), que se efetiva em ações concretas no cotidiano. Portanto, no contexto das instituições de Educação Infantil é necessário construir estratégias para a efetivação de uma vivência cidadã, bem como romper com as fragilidades das situações cotidianas que ferem a cidadania infantil.

A forma como algumas situações de cuidado ocorrem no cotidiano das creches e pré-escolas pode representar violação à cidadania de meninos e meninas. Por exemplo, os momentos de higiene e alimentação como atos mecânicos; vestir e despir peças de roupas sem consultar a criança; retirar seus pertences para guardá-los sem a sua autorização.

Figura 4 – Uma troca de fraldas



Fonte: Tonucci (1997, p. 41)

A defesa pela participação e cidadania infantil precisa estar presente para além dos documentos e planos das instituições; é necessário se efetivar nos fazeres do dia a dia. As situações de cuidado podem proporcionar experiências participativas quando a criança é ativa nestas tarefas, quando é consultada previamente por um(a) adulto(a) que se coloca em diálogo com ela, para orientar, construir acordos e, a depender da sua idade, consultá-la sobre como gostaria de ser tratada, possibilitando o desenvolvimento da autonomia e formação ética. Deste modo, a vivência educacional pode viabilizar um caminho para a construção da identidade cidadã da criança.

De acordo com Soares (2005), é preciso enfrentar a forma colonizadora em que as crianças vivem nos meios em que habitam, romper com a cidadania “cedida” pelo(a) adulto(a), que oferece momentos específicos para que elas se expressem e superar o entendimento da criança como “o cidadão do futuro”.

Nesta perspectiva, Tonucci (2005) compreende que a participação política da criança implica em uma vivência democrática de escuta às suas falas, em um sentido de exercício da cidadania em que um necessita das contribuições do outro:

Esta é a primeira e verdadeira condição para que se possa conceder a palavra às crianças: reconhecer que são capazes de dar opiniões, ideias e de fazer propostas úteis para nós, adultos, capazes de nos ajudar a resolver nossos problemas. Se assim for, a relação com ela será correta, entre cidadãos adultos e pequenos cidadãos, mas agora cidadãos. (p. 18)

A participação das crianças no processo educativo é sustentada pelos paradigmas de escuta e diálogo entre os sujeitos do processo educativo, pois considera a vivência dialógica entre crianças e adultos(as) como uma forma de superar a concepção adultocêntrica no processo educativo, “[...] em que a criança é vista como objeto e a educação concebida como a ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda são imaturas para a vida social.” (AGOSTINHO, 2010, p. 8).

A participação das crianças na trajetória educativa é praticada de diferentes formas, com suas diferentes linguagens, suas “cem linguagens” (MALAGUZZI, 2016). Com relação às crianças bem pequenas, a escuta atenta às suas linguagens é condição para que haja o seu envolvimento e pertencimento. As linguagens são a fonte da participação das crianças. Pinazza e Gobbi (2015) evidenciam a importância de considerar os modos como as crianças se expressam:

Tratando de linguagens e de infância é urgente refletir sobre seu teor, e por isso pressupõe disposição para perceber o tipo de comunicação que está presente ou ausente entre as crianças em seus choros, suas falas, seus gestos, desenhos, pinturas, esculturas [...] neste sentido, precisamos ser refinados tradutores e quem compreende tais linguagens, ainda que com muita dificuldade. (p. 42)

A participação política da criança acarreta em uma transformação no âmbito das concepções que embasam o lugar da infância, as relações entre estas e adultos(as), as interações sociais, os processos de tomada de decisões e a realidade social. “Trata-se de imaginar um futuro com um movimento em que todas as racionalidades possam contribuir, inclusive a das crianças.” (TOMÁS; FERNANDES, 2013, p. 214).

Sarmento (2013a) entende que, para a efetivação dos direitos das crianças pequenas, creches e pré-escolas necessitam (re)organizar suas propostas, tendo como embasamento o alinhamento entre o projeto pedagógico e o contexto da criança, a auscultação das suas linguagens, a valorização da diversidade e heterogeneidade cultural, as relações de pares e a efetivação dos direitos infantis. Segundo este autor:

A educação infantil é chamada a responder às necessidades decorrentes dos mundos complexos em que vivem as crianças, na sua diversidade e na sua alteridade. Trata-se de, sem modelos pré-formatados, atualizar a missão de sempre da educação infantil na mutável realidade social. Afirmar os direitos das crianças como orientação política da educação infantil pode ser uma via segura de adequação à infância contemporânea. (p. 140)

A efetivação do direito de participação infantil no processo educativo reconhece a sua potência, contrapondo-se ao entendimento da infância como sem voz. Consolidar as creches e pré-escolas como um *lócus* para a vivência cidadã é entender o compromisso político da Educação Infantil com a experiência democrática de meninos e meninas. Sobre o conceito de democracia, Agostinho (2010) elucida:

É necessário, ainda, compreender a democracia como um fenômeno processual sendo criado pelos participantes, como algo vivido, corroborando, desse modo, a ideia de que a participação não é dada, ao contrário, é um processo que envolve interação, expressão de ideias, pensamentos, opiniões, escolhas, negociações; enfim, é praticada na relação social. (p. 99)

A visão emancipatória da criança enquanto cidadã valoriza a sua agência e competência para exercer a efetivação dos seus direitos e a justiça social. Os meninos e meninas têm o direito de participar de todos os contextos sociais em que estiverem inseridos, em uma convivência de igualdade de vozes com os(as) adultos(as) e agência em seus cotidianos. O espaço educacional, desde a creche, tem como demanda ofertar estratégias para que as crianças exerçam a sua agência política de modo a atuar ativamente no processo educativo.

2.3.2 As famílias como partícipes do processo educativo na creche

O atendimento educacional desenvolvido na creche tem como especificidade a construção de relações de parceria com as famílias, tendo em vista a importância do papel desempenhado por estas duas instituições para o bem-estar e a aprendizagem das crianças de zero a três anos.

Entretanto, Oliveira-Formosinho e Araújo (2007), alertam que, para a creche se constituir em um espaço democrático, é necessário superar alguns paradigmas enraizados em nossa sociedade, como, por exemplo, o entendimento de que a educação da criança pequena é de responsabilidade apenas das famílias, sobretudo da mulher.

Deste modo, em uma abordagem participativa, justifica-se a importância da cooperação das famílias em integrar e envolver-se na vida cotidiana da creche e no processo de aprendizagem das crianças. De acordo com Araújo (2017):

Neste entendimento, a participação das famílias na vida cotidiana dos centros é favorecedora do processo educativo da criança, do seu bem-estar

e de uma cultura de paz, materializada no diálogo contínuo, nas realizações conjuntas e na partilha de responsabilidades e tarefas. (p. 138)

Para que ocorra uma convivência colaborativa, é necessário um contexto de relações de confiança e vínculos entre ambos. As creches precisam acolher a diversidade das famílias e as suas necessidades, partilhar a construção do processo educativo, porém reconhecendo os diferentes papéis exercidos por cada um no percurso educativo das crianças.

Rinaldi (2019) considera que é necessário o reconhecimento da pluralidade que caracteriza os grupos familiares, como a diversidade dos modos de constituição dos lares (membros que residem juntos), perfil pessoal, comportamental, cultural, religioso, financeiro, dentre outros fenômenos. Assim, nas instituições de Educação Infantil não cabe o uso de julgamentos ou estereótipos, mas sim uma disponibilidade de acolhida à diversidade, ao diálogo e ao desejo de compreender, interpretar e integrar todos os membros da comunidade educativa.

Desse modo, é necessário construir meios para a efetivação de relações dialógicas com as famílias, o que Rinaldi (2019) denomina de “Rede de relações”, que no cotidiano da instituição se efetivam através de ações como reuniões (em uma perspectiva de comunicação e escuta), entrevista inicial antes do ingresso da criança e da família na instituição, permanência dos familiares durante o período de inserção e acolhimento, festas e eventos, passeios e o conselho escolar. “Nesse processo, os pais devem ser ouvidos tanto como usuários diretos do serviço prestado, como também como mais uma voz das crianças, em particular daquelas muito pequenas.” (BRASIL, 2013, p. 92).

Rinaldi (2016), ao narrar sobre as ações em parceria com as famílias no contexto educacional das instituições italianas, defende que “A plena participação das famílias é, portanto, uma parte integral da experiência educacional. Na verdade, nós consideramos a família como uma unidade pedagógica que não pode ser separada da escola.” (RINALDI, 2016, p. 109).

A efetivação de um contexto educativo participativo valoriza a colaboração, a responsabilidade coletiva e a partilha do poder nos processos de tomada de decisões. Isto resulta no desenvolvimento de um novo modelo educacional, que tem como base a experiência de um cotidiano dialógico, de companheirismo, autoria e pluralidade.

2.3.3 A docência para a infância

O entendimento da creche como uma instituição social democrática que desempenha função pedagógica e política emana uma (re)significação acerca da imagem do(a) professor(a) que trabalha com as crianças bem pequenas.

A origem histórica do caráter assistencialista do atendimento oferecido nas creches acarreta ainda hoje em uma identidade social de desprestígio ao(à) profissional que atua com a primeira infância. Segundo Araújo (2017):

De facto, os/as educadores/as de infância que trabalham em creche contam com uma imagem socialmente deprimida demasiadas vezes associada a uma visão estreita e redutora da sua ação, centrada numa perspectiva assistencialista, que relega estes(as) profissionais para um plano de agente de cuidados, associando as necessidades da criança ao nível da alimentação, higiene e repouso. (p. 136)

Entretanto, é relevante salientar que esta forma de compreensão do trabalho docente corresponde a um entendimento equivocado, que não comunga com as finalidades pedagógicas do projeto educativo para a infância.

A Educação Infantil dispõe de fundamentação em legislações, documentos normativos e produções acadêmicas que legitimam a construção e a efetivação de uma proposta educativa que atenda às especificidades desta etapa. Neste cenário, ao(à) professor(a) implica a construção de uma nova identidade, a de uma docência para e com a infância.

Faria (2005) e Rinaldi (2019) asseveram que a docência para a infância requer do(a) professor(a) uma atuação profissional diferente das demais etapas educacionais, destacando, entre outros elementos, o compromisso ético com a criança que protagoniza a construção da sua aprendizagem:

A tarefa do educador é criar um contexto em que a curiosidade, as teorias e a pesquisa das crianças sejam legitimadas e ouvidas, um contexto em que as crianças se sintam confortáveis e confiantes, motivadas e respeitadas em seus processos e percursos cognitivos e existenciais. (...) O papel do educador e da equipe de educadores também inclui o constante levantamento de hipóteses acerca dos desenvolvimentos possíveis para o projeto educativo e isso se vincula intimamente a outros aspectos que caracterizam o trabalho do educador: a escuta, a observação, documentação e interpretação. (RINALDI, 2019, p. 228)

Neste processo de construção da imagem da docência da infância, destaca-se que não é atribuído a este(a) profissional a “ensinagem” de conteúdos ou conceitos. Na abordagem da pedagogia da infância o(a) professor(a) é concebido como um(a) companheiro(a) da criança em sua jornada de aprendizagem, que

respeita, valoriza e contribui em suas investigações, pois considera que elas produzem teorias, hipóteses e interpretações no processo de construção dos seus saberes.

O trabalho pedagógico é desenvolvido em um contexto de escuta às linguagens das crianças, sendo o(a) professor(a) um(a) profissional que acolhe e desafia a curiosidade e a criatividade de meninos e meninas em suas investigações sobre o mundo. Quanto a isso, Rinaldi (2016) destaca como um ponto de atenção que a presença do(a) adulto(a) não seja intrusa, isto é, que não haja a transferência da sua expectativa ao processo investigativo e experiência de aprendizagem das crianças. Por esta razão, esta autora conceitua o(a) professor(a) como um(a) observador(a) atento(a), um(a) pesquisador(a) dos saberes e dos fazeres das crianças.

Dahlberg, Moss e Pence (2019) explicam que atividade docente é uma ação contextualizada e a intencionalidade pedagógica se efetiva na construção de situações de aprendizagem, tais como, a organização dos espaços, materiais, tempos e agrupamentos, em consonância com os interesses, questionamentos e teorias das crianças:

O profissional que trabalha com a primeira infância mobiliza as competências de construção de significado das crianças, oferecendo-se como um recurso ao qual elas podem e querem recorrer, organiza os espaços, os materiais e as situações para proporcionar novas oportunidades e escolhas para a aprendizagem, ajudando as crianças a explorar as muitas linguagens diferentes que estão a elas disponíveis, ouvindo e observando as crianças, levando a sério suas ideias e teorias, mas também preparando para desafiar, tanto sob a forma de novas questões, informações e discussões, como sob forma de novos materiais e técnicas. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, p. 112).

À vista disto, em uma abordagem educativa participativa, o lugar do(a) professor(a) rompe com a posição de centralidade. Em uma dimensão dialógica, coloca-se em parceria com as crianças e suas famílias, o que não indica a negação do seu protagonismo.

A defesa pelo rompimento com as relações verticalizadas convoca a edificação de uma convivência de parceria entre ambos os sujeitos, que mesmo em patamares diferentes, partilham a coconstrução do processo educativo. Para Dahlberg, Moss e Pence (2019):

A visão da criança como co-construtor pressupõe uma visão do pedagogo como um co-construtor da cultura e do conhecimento. Isso implica um relacionamento e uma responsabilidade profissionais, o que significa estar em diálogo e ação comunicativa com as crianças, com os pais e com outras

peças, em um relacionamento reflexivo e co-constutivo com as crianças e com seu próprio trabalho, tendo como ponto de partida e o processo de aprendizagem. (p. 180).

Nesta perspectiva, o(a) professor(a) da infância exerce a sua docência com autoria, tendo como compromisso a aprendizagem das crianças e o desenvolvimento do seu conhecimento praxiológico. Oliveira-Formosinho e Araújo (2007) tratam sobre a profissionalidade do(a) professor(a) da infância:

A imagem do educador que trabalha em creche é, também, a imagem de um ser com agência, competente e participativo. Um profissional que, reconhecendo esta imagem de criança, desenvolve quotidianamente ações que a respeitem e honrem. Que, em contraste com visões redutoras que o remetem para uma posição subsidiária de agente de cuidados, honrem e respeitem a sua imagem enquanto importante agente educativo. E que, para tal, necessita e tem direito à formação pedagógica geral e específica, isto é, referida à natureza muito particular do contexto de creche. (p. 14)

Ao estar em processo de reflexão sobre sua docência, o(a) professor(a) desenvolve uma análise e investigação na qual dialoga a sua prática com teorias que sustentem o seu fazer. Deste modo, o(a) professor(a) torna-se um(a) pesquisador(a) da sua prática e assim protagoniza com intencionalidade a sua ação pedagógica.

2.4 A construção de um projeto educativo participativo na creche

O âmbito das relações é um dos elementos que sustenta o paradigma das pedagogias participativas. O diálogo, a partir de interações horizontais entre os sujeitos do processo educativo, implica em vivências dialógicas e respeitadas no interior das instituições.

O princípio de participação efetiva de todos os sujeitos no processo de construção da ação educativa e de relação dialógica fundamenta o conceito de coconstrução, que diz respeito a uma jornada de aprendizagem situada e de parceria. Para a criança construir conhecimento, é necessário que haja um contexto social e pedagógico. Deste modo, Oliveira-Formosinho (2007) identifica três tarefas para a efetivação da Pedagogia-em-Participação:

A primeira tarefa é a de construção de contextos educativos complexos que permitam a emergência das possibilidades múltiplas e que participem no processo de construir participativamente conhecimento. A segunda tarefa situa-se no coração relacional desse modo pedagógico, que define como espaço de interação e escuta, a serviço da diferenciação pedagógica. A terceira tarefa é a de, dialogando com a história, escolher reflexivamente uma gramática pedagógica que permita pertencer a uma comunidade

aprendente que partilhe um modo de fazer pedagógico, contribuindo para a construção de conhecimento sobre esse modo de fazer. (p.19)

Na abordagem das pedagogias participativas, o processo de construção da aprendizagem é vivenciado em um contexto de relações de empatia, reconhecimento das identidades, expressão das diferentes linguagens e significação, de modo que as experiências das crianças nos contextos referendem a construção e seleção dos conteúdos curriculares.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017, 2019) e Araújo (2007) pontuam que a intencionalidade educativa na abordagem da Pedagogia-em-Participação é sustentada nos eixos pedagógicos: Ser e estar, Pertencimento e Participação, Explorar e Comunicar e Narrativa das jornadas de aprendizagem, os quais sustentam a construção e o desenvolvimento da ação educativa sob uma visão democrática, que considera a criança em sua integralidade, reconhece a singularidade e valoriza a diversidade.

O eixo “Ser e estar” diz respeito ao compromisso desta abordagem com o desenvolvimento de identidades plurais, a partir do reconhecimento de semelhanças e diferenças entre os sujeitos, em contextos de relações respeitadas e humanizadas. Para tanto, de acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2007), é necessário ao adulto exercer uma ação medidora:

A disponibilidade e motivação da criança para a construção de conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o mundo dos objetos são, então, dependentes da mediação do olhar e da ação do adulto – nestes cruzamentos se constrói a identidade e alteridade. (p. 15)

A ética das relações e interações, o valor atribuído ao estar em companhia, na convivência compartilhada entre os pares no cotidiano na creche integram o eixo “Pertencimento e Participação”, no qual o sentimento da criança de pertencer à sua família se estende à creche e à comunidade. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019) conceituam como “pertencimento participativo” um relacionamento respeitoso e acolhedor entre os sujeitos do processo educativo, o que possibilita a construção de uma comunidade educativa, condição fundamental para o trabalho pedagógico desenvolvido na creche, por sua especificidade identitária de continuidade e complementaridade das ações da família. “Uma das primeiras âncoras para o desenvolvimento da intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação é a participação no processo de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019, p. 36).

O eixo pedagógico “Explorar e Comunicar” define que a ação educativa precisa estar em consonância com os modos de aprendizagens experienciais das crianças e a sua comunicação através das “cem linguagens” (MALAGUZZI, 2016). Meninos e meninas aprendem através da exploração, produzem cultura e se comunicam em suas diferentes linguagens. Portanto, “Explorar, experimentar, refletir, analisar e comunicar é um processo que possibilita aprender a pensar e a conhecer.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019, p. 36).

Nesta perspectiva, a documentação pedagógica é um conceito que integra o eixo “Narrativa das jornadas de aprendizagem” e possibilita a visibilidade, comunicação e construção de memória sobre o processo de aprendizagem experiencial das crianças. Para Oliveira-Formosinho e Araújo (2007):

Quando as crianças têm acesso às jornadas de aprendizagem nos respectivos portfólios podem sentir-se como que numa sala toda forrada de espelhos, onde a sua figura se duplica e unifica, porque têm acesso a dois, três nos de documentação pedagógica da sua aprendizagem experiencial.” (p.16)

Os eixos da intencionalidade pedagógica são integrados entre si e representam a sustentação de uma abordagem que tem como firmamento os valores democráticos, o respeito pela criança e sua agência no processo de construção das suas aprendizagens, da sua comunicação em diferentes linguagens e a visibilidade do seu percurso através da documentação pedagógica.

No entanto, para que a participação se concretize no cotidiano da creche, Oliveira-Formosinho e Araújo (2007) consideram que é necessária uma pluralidade de dimensões referentes à organização da ação educativa, a citar: a organização dos espaços, materiais, tempo pedagógico e agrupamentos.

Faria (2005) compreende a organização dos espaços como um importante elemento da ação educativa, pois a forma como são ocupados pelas crianças no cotidiano da creche possibilitam (ou não) a sua participação e o sentimento de pertencimento. Sendo assim, refere-se a um componente da intencionalidade pedagógica e mediação docente, assim como a seleção de materiais, conforme Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019) afirmam:

A imagem de uma criança competente como sujeito de direitos, e, especificamente do direito de participar em colaboração com seus pares e com adultos, encontra apoio diferenciado dependendo da escola e dos materiais pedagógicos. (...) Os materiais pedagógicos, que na educação infantil são aliados dos educadores porque medeiam a mediação do profissional, são parte integrante do método. São carregados de ideologias. (p. 45)

O tempo pedagógico na creche precisa estar em consonância e respeito aos ritmos das crianças, ao seu bem-estar e experiências de aprendizagem, rompendo com a rigidez do cumprimento de rotinas rígidas em horários ou os modelos escolarizados que fragmentam o cotidiano em “hora aula”. Ou seja, é necessário rever a predominância às marcações do relógio, ao controle sucessivo do *Chrónos*, e imergir no tempo *Aión*, da intensidade e experiência, pois “No reino infantil que é regido pelo tempo, não há sucessão nem consecutividade, mas a intensidade da duração.” (KOHAN, 2004, p. 55).

As relações são um princípio determinante na abordagem participativa. A experiência educacional democrática, no contexto da creche, concretiza-se através de um cotidiano de convivência respeitosa e relacionamentos dialógicos, no compartilhamento do poder entre os sujeitos, parceria na construção do processo educativo e agência ativa das crianças em suas aprendizagens. Assim, entende-se a creche como um espaço de vínculos e construção de laços entre os sujeitos.

Os meios para a consumação da abordagem participativa na educação da infância demanda compromisso de todos os sujeitos, para que de fato seja uma prática real e não representativa. Cagliari e Giudici (2014) afirmam que a participação convoca a construção de uma nova cultura que se desenvolve mediante a vivência de processos democráticos e no reconhecimento da cidadania:

A participação, de fato, não é um modelo replicável, mas sobretudo, não é um conjunto sequencial de eventos. É uma experiência e um processo em que os conteúdos e estratégias estão em uma relação recíproca e interdependente, gerando percursos sempre inéditos (únicos e originais), que são construídos em uma estreita relação com a identidade dos protagonistas individuais e dos grupos em que eles se agregam. (p. 141)

Na sociedade contemporânea, o aumento da frequência de meninos e meninas nas instituições educacionais desde bem pequenos(as) subsidia a compreensão da creche como um meio social que, junto às famílias, têm exercido importante influência na vida das crianças, em seu desenvolvimento e processo formativo como sujeitos sociais.

Conceber a vivência educacional como uma experiência social, efetivada em práticas democráticas nas quais as crianças participam ativamente através das suas diferentes linguagens e em parceria com os demais adultos da comunidade educativa, exercendo a cidadania e a justiça social, representa uma oportunidade de vivência e experiência democrática na vida cotidiana na creche.

3 A AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA NA CRECHE: NARRATIVAS DA JORNADA DE APRENDIZAGEM

Os professores devem abandonar modos de trabalho isolados e silenciosos. Pelo contrário, devem descobrir maneiras de comunicar e documentar a evolução das experiências das crianças na escola. Eles devem preparar um fluxo constante de informações voltadas aos pais, mas que também possam ser apreciadas pelas crianças e pelos professores. (MALAGUZZI, 2016, p. 62)

O fazer avaliativo é uma tarefa pedagógica que integra todo o processo educativo. Na especificidade da educação infantil, o entendimento sobre os princípios e a finalidade da avaliação está alicerçado a uma concepção de criança e de educação da infância.

Nesse sentido, a temática da avaliação será abordada considerando o contexto do atendimento educacional vivenciado na creche, tendo em vista a construção de caminhos para sustentar a especificidade do fazer avaliativo com as crianças bem pequenas, em consonância com os elementos que fundamentam a identidade desta etapa educativa: a indissociabilidade entre o educar e cuidar, o desenvolvimento integral das crianças, a educação compartilhada com as famílias, o reconhecimento de meninos e meninas como sujeitos de potência e agência e a efetivação de uma proposta pedagógica democrática.

3.1 A avaliação da aprendizagem na creche

A legislação educacional nacional e os documentos oficiais apresentam a especificidade do fazer avaliativo no campo da Educação Infantil. A LDBN 9394/96 (BRASIL, 1996) define que a avaliação é um fazer que integra o trabalho pedagógico, o qual tem como finalidade acompanhar a criança em sua trajetória educativa.

Nesse horizonte, as DCNEI (BRASIL, 2010) apresentam que o fazer avaliativo nesta etapa educacional dedica-se em acompanhar o percurso de aprendizagem e a prática educativa desenvolvida. Assim, “As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para o desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção ou classificação [...]” (BRASIL, 2010, p. 29).

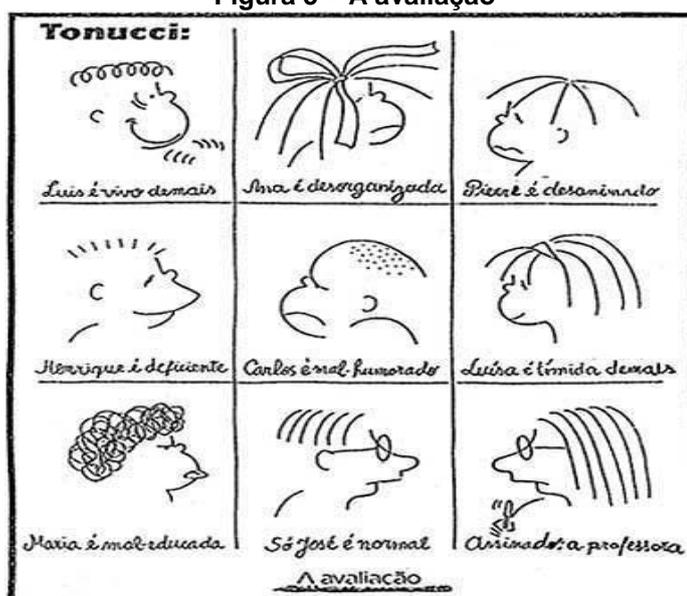
Em consonância, o texto da BNCC (BRASIL, 2017) refere-se à avaliação na etapa da Educação Infantil como uma prática de acompanhamento, bem como uma estratégia didática para (re)organizar a ação educativa e para assegurar os direitos de aprendizagem para todos(as).

Deste modo, evidencia-se que no âmbito da legislação e das publicações oficiais, a perspectiva da avaliação de acompanhamento é considerada como uma especificidade do fazer avaliativo em creches e pré-escolas, tendo como finalidade compreender a trajetória de aprendizagem de meninos e meninas e (re)orientar o trabalho pedagógico desenvolvido. Trata-se de uma tarefa processual desenvolvida no cotidiano da ação educativa, centrada na criança e na intencionalidade pedagógica.

Entretanto, Campos (2014), Coelho e Chélinho (2014), Faria e Canavieira (2014) e Hoffmann (2018) alertam que há uma incoerência entre as orientações oficiais e as práticas realizadas nas instituições de Educação Infantil. As autoras discutem que, legalmente, o fazer avaliativo nesta etapa educativa é embasado na abordagem de acompanhamento, porém no interior de algumas creches e pré-escolas ainda são presentes as práticas de avaliações classificatórias, voltadas para o controle da ação docente e mensuração do desempenho das crianças.

Nesse sentido, Tonucci (1997) provoca a reflexão acerca das práticas avaliativas homogeneizadoras, que são fundamentadas em um modelo idealizado de criança e que se dedicam a padronizar os comportamentos, os interesses, os fazeres e os saberes dos meninos e meninas. Em decorrência disso, são utilizados instrumentos avaliativos excludentes, antidemocráticos e sem significado. O modelo tradicional de avaliação, representado na Figura 5, corresponde à realização de uma tarefa burocratizada, que não está a serviço da criança e nem do trabalho pedagógico.

Figura 5 – A avaliação



Fonte: Tonucci (1997, p. 148)

Este cenário de incoerência entre os pressupostos legais e os fazeres efetivados em algumas instituições representa uma fragilidade no campo da Educação Infantil, pois acarreta na presença de práticas avaliativas classificatórias, sustentadas em uma compreensão de avaliação como verificação e mensuração das capacidades das crianças. De acordo com Hoffmann (1996):

O modelo de avaliação classificatória se faz presente nas instituições de educação infantil quando, para elas, avaliar é registrar ao final de um semestre (periodicidade mais frequente na pré-escola) os 'comportamentos que a criança apresentou', utilizando-se, para isso, as listagens uniformes de comportamentos a serem classificados a partir de escalas comparativas, tais como: atingiu, atingiu parcialmente, não atingiu; muitas vezes, poucas vezes, não apresentou; muito bom, bom, fraco e outras. (...) O cotidiano da criança não é verdadeiramente levado em conta, nem é considerada a postura pedagógica do educador, à semelhança do ocorrido no ensino regular. (p.11)

A avaliação classificatória é um fazer descontextualizado do processo educativo, comumente realizado ao final de um período didático (trimestre, semestre ou outros), para cumprir uma demanda burocrática de entrega de documentos, em que o fazer avaliativo ocorre por meio do uso de instrumentos padronizados, como, por exemplo, as fichas de avaliação, que evidenciam uma concepção que não respeita a potencialidade da infância.

Compreende-se que neste âmbito a prática avaliativa está fundamentada em uma abordagem educacional comportamentalista e tradicional, uma educação bancária (FREIRE, 1987). De acordo com Romão (2002), este modelo de avaliação

é um ato de cobrança e verificação dos conteúdos depositados. Logo, é desvinculada do trabalho pedagógico, pois não contribui para a reordenação da ação educativa a fim de intervir na aprendizagem das crianças.

No cotidiano das creches, a avaliação classificatória ocorre através do uso de instrumentos avaliativos padronizados que negam a identidade e a subjetividade da criança e da ação educativa, além de serem descontextualizados do cotidiano pedagógico e centrados no olhar do(a) professor(a). Este paradigma de avaliação acarreta na formação de estereótipos, pois, ao referendar a uniformização das crianças, classifica como “fora do padrão” as que não estão em consonância com o que foi elencado como parâmetro ideal. Para Hoffmann (2018), este modelo avaliativo é fundamentado em uma perspectiva homogeneizadora:

Processos avaliativos embasados na comparação, a partir de padrões considerados ‘normais’, perseguem a uniformidade do comportamento das crianças, negando a heterogeneidade normal dos indivíduos, concebendo-a como negativa e inesperada. (p. 103)

O modelo de avaliação classificatória tem como foco de atenção apenas os resultados alcançados, desconsiderando o percurso vivenciado no decorrer da trajetória educacional. Deste modo, apresenta uma dimensão qualitativa do trabalho pedagógico desenvolvido na creche e das aprendizagens das crianças, descontextualizada e sem significado para a prática docente, para as crianças e seus familiares.

Tendo como referência as orientações legais e as publicações oficiais, o modelo de avaliação classificatória não comunga com os pressupostos do fazer avaliativo na Educação Infantil, pois não possibilita o acompanhamento da trajetória de aprendizagem das crianças e do trabalho pedagógico. Por esta razão, é necessário romper com a contradição e abismo entre os discursos e as práticas efetivadas no interior das instituições. De acordo com Freire (1996):

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar *com*. (p. 44)

Para a concretização de uma ação avaliativa que promova a aprendizagem e garanta os direitos das crianças, é necessário que ocorra uma mudança acerca das

concepções que fundamentam o fazer avaliativo, para que, assim, seja superado o caráter burocrático de constatação e classificação.

A legislação e as publicações oficiais para a Educação Infantil legitimam a avaliação como um fazer processual, realizado através do acompanhamento da trajetória de aprendizagem e da ação educativa. Portanto, contrapõe-se ao modelo tradicional de avaliação classificatória, ao concebê-la como um fazer contextualizado e cotidiano, que possibilita visibilidade à potência da criança no percurso de construção dos seus saberes. Em vista disso, é necessário consolidar uma nova cultura de avaliação nas instituições educacionais.

Hoffmann (1996, 2014, 2018) apresenta o conceito de avaliação mediadora, fundamentado na compreensão de que avaliar é uma ação que se desenvolve no cotidiano, de forma contínua, através do acompanhamento da criança, para a regulação da ação educativa:

Avaliar não é fazer um 'diagnóstico de capacidades', mas acompanhar a variedade de ideias e manifestações das crianças para planejar ações educativas significativas. Parte de um olhar atento do professor, um olhar estudioso que reflete sobre o que vê, sobretudo um olhar sensível e confiante nas possibilidades que as crianças apresentam. (HOFFMANN, 2018, p. 30)

Avaliar é um fazer intencional e reflexivo que (re)direciona o projeto educativo, pois o acompanhamento do cotidiano pedagógico tem como premissa subsidiar a intervenção na ação pedagógica para a aprendizagem das crianças. Esta sistemática de avaliação pressupõe um contexto de relações de respeito, acolhida, cuidado, afeto e vínculos entre crianças e adultos(as), pois acompanhar, etimologicamente, significa estar junto, ser companheiro(a). É necessária uma convivência dialógica e emancipatória entre todos os sujeitos, em que o(a) adulto(a) considere e valorize a criança em sua potência, autonomia e protagonismo para aprender. Para Hoffmann (1996), em uma avaliação mediadora, o(a) professor(a) executa uma tarefa investigativa sobre os meninos e meninas para conhecer o seu itinerário e (re)ordenar a ação educativa para a aprendizagem:

Ou seja, um professor investigador das conquistas de cada criança e promovedor de um ambiente de confiança onde cada um dos seus passos, avanços e dificuldades são observados, valorizados e repercutem em ações educativas desencadeadoras de novos conhecimentos. (p. 28)

Hoffmann (2018) explica os dois princípios da avaliação mediadora: 1. Individualização: diz respeito ao olhar intencional e investigativo do(a) professor(a) ao que é do interesse de cada criança, para conhecê-la em sua singularidade e

apoiá-la em sua jornada de aprendizagem. 2. Mediação: a reordenação do planejamento da ação educativa a partir da reflexão sobre os observáveis produzidos.

A avaliação mediadora (HOFFMANN, 1996; 2014; 2018) tem como pressupostos: a) uma proposta educativa de respeito à infância, que acolhe a individualidade, valoriza a diversidade, em um contexto interativo e rico em experiências significativas; b) o entendimento do(a) professor(a) como um(a) investigador(a) da sua prática docente, que faz companhia às crianças, para conhecer os seus interesses, questionamentos e hipóteses, e assim, com base nestas informações, organiza o percurso educativo com intencionalidade para apoiar as investigações de meninos e meninas; e c) a compreensão do fazer avaliativo como uma ação processual, que se desenvolve permanentemente no decorrer da ação educativa, apoiado na observação, registro e interpretação para continuidade da ação pedagógica.

No contexto do paradigma de acompanhamento, Castilho e Rodrigues (2014) compreendem a avaliação como um meio de regulação do projeto educacional. Isto é, o conhecimento sobre as crianças, os seus saberes, interesses, preferências e desenvolvimento, assim como a reflexão sobre a prática docente são subsídios para a continuidade da ação pedagógica. Para os autores, esta sistemática de avaliação:

Permite reconhecê-la como ser único com competências e individualidade e apreciar os seus progressos ao longo do seu processo educativo. A informação obtida é o suporte documental que serve diversos propósitos da avaliação entre os quais: i) planejar e preparar o processo educativo, no sentido de promover atividades mais 'responsivas' e mais apropriadas a cada criança e ao grupo; ii) regular e monitorizar as aprendizagens no sentido de orientar e guiar a construção da ação pedagógica; iii) e comunicar e informar sobre o processo educativo construído aos pais e famílias, à organização escolar, à tutela e a todas as audiências legitimamente interessadas na educação. (CASTILHO; RODRIGUES, 2014, p. 88)

A concepção de avaliação mediadora (HOFFMANN, 1996; 2014; 2018) e da avaliação de regulação (CASTILHO; RODRIGUES, 2014) tem como pressuposto considerar a diversidade que constitui o grupo de crianças na creche, reconhecendo a singularidade e a identidade individual de cada uma. E, assim, concebe o(a) professor(a) como um(a) investigador(a) da sua prática docente e dos fazeres das crianças.

Sobre o fazer avaliativo, Silva (2014) explica que avaliar implica na tarefa de comparar. Deste modo, apresenta três referências de modelos de comparação no

processo avaliativo: norma, critérios e progresso. O modelo de norma compreende a ação de comparar com base em parâmetros, por meio de instrumentos como testes e exames. O modelo de critérios concebe a avaliação em um paradigma comportamentalista. Nos dois modelos há um entendimento do fazer avaliativo em uma perspectiva classificatória.

Em contrapartida, no modelo de progresso a criança é comparada consigo mesma, verificando-se o que sabia antes e o que sabe agora, considerando o percurso vivenciado, pois “A avaliação será sempre da criança em relação a si mesma e não comparativamente com as outras.” (BRASIL, 2012, p. 14).

O fazer avaliativo é uma ação pedagógica que revela o compromisso em querer saber sobre a criança e a prática docente. Neste horizonte, as DCNEI (BRASIL, 2010) apresentam a observação crítica e as diferentes formas de registro como instrumentos que subsidiam a avaliação, pois possibilitam o acompanhamento e a reflexão sobre a aprendizagem das crianças e o trabalho pedagógico. Weffort (1996) compreende a observação, o registro e a reflexão como instrumentos metodológicos da prática docente.

Acompanhar os meninos e meninas em sua trajetória educativa é uma prática que ocorre no cotidiano pedagógico. Os registros produzidos no decorrer do processo educativo, oriundos de uma observação sensível, são indícios para o(a) professor(a) conduzir e reorganizar as vivências da trajetória do grupo e de cada criança. Para Ostetto (2017), “Ao escrever sobre o cotidiano vivido com as crianças, o professor cria espaço para refletir sobre seu fazer, abre possibilidades para avaliar o caminho pedagógico planejado, redefinindo passos ou reafirmando o caminho.” (p. 21).

Assim, o processo avaliativo subsidiado pela observação e registro contribui com o planejamento e replanejamento do projeto educacional. Contudo, Hoffmann (2014) esclarece que compreender o ato de observar e registrar as crianças em suas vivências no cotidiano como sinônimo de avaliar é um equívoco:

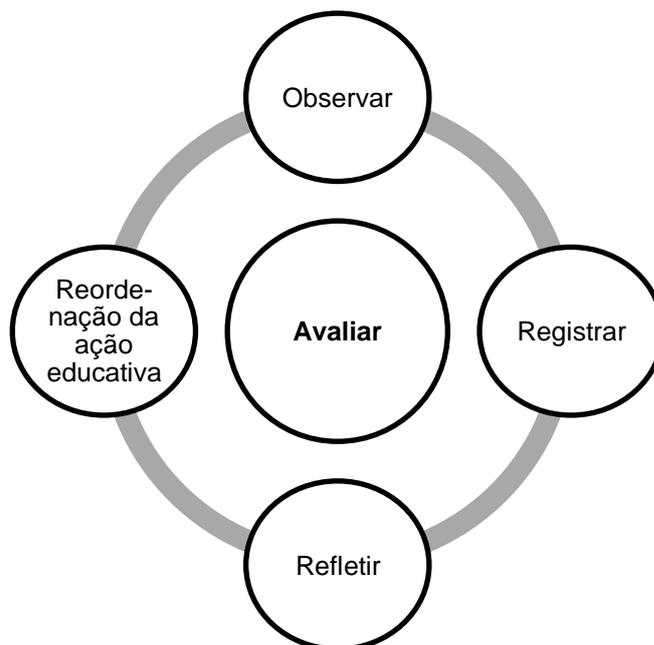
Deve-se alertar que observar é essencial ao processo para se conhecer cada uma das crianças com as quais se trabalha, registrando ações realizadas e suas manifestações. Entretanto, não se pode denominar de ‘avaliação’ apenas a observação e o registro. Isto é, o processo avaliativo envolve necessariamente a reflexão crítica sobre o que se observou e a ação pedagógica decorrente de apoio ao aprendiz, sendo esta a finalidade da avaliação mediadora. (p. 251)

Dito de outra forma, avaliar é uma ação interpretativa e reflexiva para conhecer a criança, o que ela é capaz de fazer quais são os seus saberes, interesses e hipóteses; acompanhar e compreender o seu itinerário, bem como orientar o currículo, as interações e qualificar a prática docente. “O processo avaliativo é reflexivo por natureza e alicerça o fazer pedagógico consciente.” (HOFFMANN, 2018, p. 48). A observação e o registro são instrumentos que possibilitam coletar informações, e, sobretudo, refletir, analisar e interpretar para reorientar o projeto educativo. Para Riera (2019):

A finalidade da observação é compreender para poder ajustar as intervenções de modo adequado, porque se nos propomos a elaborar um modelo útil para analisar e interpretar as situações educativas, é, sem dúvida, para potencializar a própria cultura da infância e para acompanhar adequadamente a forma que cada criança tem de dar sentido ao seu conhecer. (p. 84)

Nesse sentido, como se observa na Figura 6, o processo avaliativo ocorre por meio da observação das crianças no cotidiano da trajetória educativa. Os dados coletados são registrados por meio de diferentes instrumentos, como anotações, fotografias, filmagens, áudio, produções das crianças, dentre outros. A retomada e a reflexão sobre esses registros fundamentarão o (re)planejamento da ação educativa.

Figura 6 – Ciclo da sistemática de avaliação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Assim, nesta sistemática o fazer avaliativo é compreendido como uma tarefa que tem como finalidade a aprendizagem da criança, com atenção ao seu percurso e à readequação da proposta pedagógica. De acordo com Portugal (2014):

Nessa abordagem avaliativa, que se distancia de um *checklist* de capacidades isoladas, percebe-se mobilização de atenção, respeito e empatia, uma visão holística e contextualizada que atende ao essencial na análise das competências das crianças. É tarefa do educador atender à experiência da criança e pensar o que poderá fazer para estimular, amplificar, complexificar as experiências da criança, investindo na identificação de pontos de ação para promoção do seu bem-estar e de níveis elevados de implicação da criança. (p. 231)

A abordagem da avaliação de acompanhamento tem como propósito acompanhar, refletir e (re)organizar a ação educativa, bem como comunicar esta trajetória para todos os sujeitos: crianças, professor(a) e famílias. Desta forma, suscita a construção de um processo documental que narre, revele e comunique a jornada de aprendizagem da criança no contexto da creche, em uma perspectiva participativa e de significância aos seus fazeres.

3.2 Documentação pedagógica: as marcas da jornada de aprendizagem

A observação e o registro são instrumentos que viabilizam o acompanhamento da aprendizagem das crianças e da ação educativa, e que, portanto, subsidiam o processo avaliativo. A relevância das práticas de registro e documentação vem se consolidando ao longo dos anos. Em um panorama histórico, Célestin Freinet, no início do século XX, já tratava sobre diferentes estratégias e instrumentos para narrar o cotidiano vivenciado nas instituições, conforme Marques e Almeida (2017) descrevem:

Trata-se de modalidades de *documentação* e saberes que se integram ao trabalho pedagógico cotidiano e que permitem a *comunicação* – no caso do *Jornal* e *Jornal de Parede* –, a *sistematização de informações e conhecimentos* – no caso dos *Ficheiros Escolares* e da *Biblioteca de Trabalho* –, a *produção de memória* – em se tratando do *Livro da Vida*, por exemplo – e a *organização da vida do grupo* no caso dos *Jornais de Parede*, dos *Planos de Trabalho* e da *Agenda Diária*. Esses instrumentos compõem a própria vida da classe enquanto *meios*, em uma concepção particular de escola e de educação. (p. 227)

No cenário nacional, Madalena Freire (1983) é uma referência pioneira em compreender o registro como um instrumento para refletir sobre a prática docente. Em sua obra “A paixão de conhecer o mundo”, a referida autora apresenta a sua experiência reflexiva, de pensar sobre o seu fazer pedagógico a partir dos diferentes

registros produzidos no cotidiano vivenciado com o seu grupo de crianças na Educação Infantil, tais como: o relato das ações da jornada do grupo, os observáveis do coletivo e de cada um, a transcrição das falas das crianças em suas interações, questionamentos, hipóteses e teorias e as produções dos meninos e meninas.

O registo de práticas como uma ação inerente ao trabalho pedagógico comunga com o conceito de documentação pedagógica, que ganha visibilidade com a abordagem educacional de Reggio Emilia. Refere-se a uma estratégia política e pedagógica que consolida um paradigma para a didática na educação da infância, sustentado em uma pedagogia reflexiva e democrática, que possibilita a participação de todos os sujeitos no processo de acompanhar, interpretar, planejar e comunicar o cotidiano vivenciado na instituição e o itinerário de aprendizagem das crianças.

De acordo com Fochi (2019), a abordagem da documentação pedagógica é entendida como uma estratégia pedagógica para a reflexão sobre a ação educativa. Sendo assim, “O conceito pedagógico da documentação pedagógica envolve um modo de olhar, de refletir, de fazer, de pensar e de comunicar o cotidiano pedagógico e as aprendizagens das crianças e dos adultos.” (FOCHI, 2019, p. 14). Para o autor, esta abordagem implica em uma docência para a infância, em que ocorra a escuta da criança, a reflexão sobre a prática docente, a formação continuada contextualizada e a narrativa da trajetória educativa. O(a) professor(a) é concebido(a) como um sujeito que partilha, em companhia com as crianças, a jornada de aprendizagem.

Mello, Barbosa e Faria (2017) explicam que a documentação pedagógica abrange três funções: política, acompanhamento e projeção. A função política diz respeito à comunicação entre a instituição educativa, os(as) professores(as), as crianças, as famílias e a comunidade, tornando visível os fazeres dos meninos e meninas, a intencionalidade pedagógica e todo o cotidiano vivenciado na creche. A segunda função, o acompanhamento da trajetória da criança, possibilita uma prática investigativa que produz memória individual e coletiva. “E deste modo podendo compartilhar com as famílias muitos dos momentos vividos pelas crianças na escola e oferecer a ela um tesouro de sua infância em registros.” (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2017, p. 10). Por fim, projetar e reprojeter a ação educativa, com base na produção de acervo pedagógico para subsidiar a reflexão docente.

O conceito de documentação pedagógica implica em um modo de projetar, vivenciar, refletir e narrar o cotidiano pedagógico que possibilita o acompanhamento,

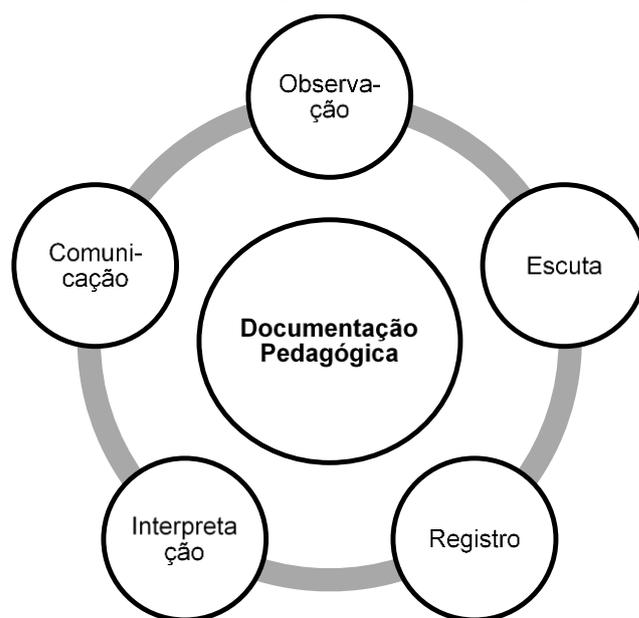
a reflexão e a comunicação das vivências na creche e do itinerário da criança em seu processo de aprendizagem. É um fazer inserido no contexto educacional que possibilita tornar pública a autoria dos meninos e meninas e a intencionalidade educativa do(a) professor(a), além de viabilizar o diálogo e a participação de todos os sujeitos da ação educativa, conforme Oliveira-Formosinho (2019) elucida:

Documenta-se para conhecer a criança, para vê-la pensar, sentir, fazer, aprender. Documenta-se para criar e mostrar outra imagem de crianças. Cria-se material de grande autenticidade porque se refere à vivência, à experiência de cada criança e do grupo. Usa-se esse material para projetar a ação educacional, para partilhar com as famílias e com a organização, para monitorar o cotidiano de ensino e sua relação com a aprendizagem das crianças, para fazer investigação praxiológica. (p. 122)

A criança, ao ter contato com o seu processo documental acompanha, recorda e reflete sobre a sua trajetória, conquistas e vivências. Para o(a) professor(a), é um instrumento de reflexão sobre sua prática. Para a família, um recurso que possibilita conhecer e acompanhar o cotidiano vivenciado e o itinerário de aprendizagem do(a) seu(sua) filho(a).

A documentação pedagógica inclui o compartilhamento do poder, através do diálogo e negociação entre os sujeitos, para a condução do projeto educativo, reflexão e interpretação participativa dos observáveis, visibilidade aos fazeres das crianças e do trabalho docente e a valorização dos processos e não apenas do produto final.

O trabalho docente fundamentado na abordagem da documentação pedagógica é desenvolvido em ciclos de escuta, observação, registros, interpretação e comunicação (Figura 7). É um fazer que contribui para a tarefa avaliativa, pois as informações documentadas e refletidas viabilizam acompanhar o percurso de cada criança, bem como realizar a (re)adequação do planejamento de modo a atender às especificidades individuais para a aprendizagem de todos(as).

Figura 7 – Ciclo da abordagem da documentação pedagógica

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Para Hoyuelos (2019), a observação é uma prática que ultrapassa o ato de olhar. Em uma dimensão mais ampla, implica na atenção, escuta e relação respeitosa com as crianças. De acordo com Weffort (1966): “[...] a ação de olhar e escutar é um sair de si para ver o outro e a realidade segundo seus próprios pontos de vista, segundo sua história.” (p. 10). Nesse sentido, Riera (2019) afirma que o ato de observar é algo complexo e dinâmico, que pressupõe “tato do olhar”, isto é, uma prática observacional sensível para revelar o que está oculto.

Observar é recolher indícios. Por isto, ao contrário da prática representada na Figura 8, exige uma relação de companhia, de um(a) adulto(a) que se coloca junto com as crianças, pois “Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, da cumplicidade pedagógica.” (WEFFORT, 1996, p. 15). Deste modo, rompe com a ação observacional que tem como finalidade checar o que a criança sabe ou não sabe, consegue ou não consegue.

Figura 8 – Deve-se observar atentamente o comportamento das crianças



Fonte: Tonucci (1997, p.144)

O processo observacional tem como finalidade conhecer e entender as crianças: seu percurso, interesses, saberes, indagações e o sentido que dão às coisas do seu cotidiano. Observar é uma ação que demanda habilidades e estratégias do(a) observador(a) para direcionar o processo de observação e de análise dos dados coletados. Para tanto, é necessário elencar a finalidade e os pontos de observação (WEFFORT, 1996), que direcionarão a busca pela compreensão do que se está investigando. A prática observacional é um elemento do fazer investigativo para a condução do trabalho pedagógico.

A escuta é uma tarefa primária para a documentação. Pressupõe estar atento às expressões de meninos e meninas em suas diferentes linguagens, interpretar e oferecer devolutivas ao que foi comunicado. “Ouvir” envolve o uso de todos os sentidos e emoções e acessar os níveis de comunicação da criança claramente não se limita apenas a compreender sua comunicação verbal. (BERTRAM; PASCAL, 2019, p. 82).

O reconhecimento do valor e da potência da voz de meninos e meninas é condição para a efetivação de uma vivência democrática. Neste sentido, o âmbito da dialogicidade na documentação pedagógica firma-se em um compromisso ético. “Trata-se de uma ética que emana do respeito pela criança e do reconhecimento da diferença e da multiplicidade e que luta para evitar transformar o Outro no mesmo que eu.” (DAHLBERG; PENCE; MOSS, 2019, p. 204).

No decorrer do acompanhamento da jornada educativa na creche são produzidos diferentes registros das vivências do dia a dia e das experiências da trajetória de aprendizagem. De acordo com o caderno Documentação Pedagógica: concepções e articulações (BRASIL, 2018):

É importante dizer que não se trata apenas do uso de registros para comunicar os processos das crianças. É muito mais do que isso. Trata-se de um modo particular de utilizar os registros dos processos educativos e do cotidiano das instituições para construir um modo particular de pensar pedagogicamente dentro das escolas. Modo esse que gera um ciclo entre o explícito alinhamento a uma determinada herança teórica, à prática pedagógica densamente documentada e à construção de um conhecimento pedagógico atualizado. (p. 24)

A documentação pedagógica refere-se a uma abordagem didática que possibilita o acompanhamento e a (re)orientação do projeto educativo, em uma perspectiva dialética de escuta às crianças e às suas teorias para a compreensão do mundo.

A observação, o registro e a interpretação são os pilares da documentação pedagógica e acontecem em partilha entre os(as) adultos(as) e a criança. A interpretação dos observáveis produzidos deve ocorrer considerando o ponto de vista da criança, rompendo com as práticas de julgamentos. Para Malaguzzi (2016):

O ato de interpretação é o mais importante. Os professores devem aprender a interpretar processos contínuos, em vez de esperar para avaliar resultados. Do mesmo modo, seu papel como educadores deve incluir o entendimento das crianças como produtoras e não como consumidoras. (p. 78)

A interpretação está associada a uma dimensão cultural e subjetiva, posto que dialoga com as concepções e referenciais do(a) observador(a). Após o recolhimento dos indícios sobre as crianças, por meio da observação, escuta e registro é necessário refletir sobre esses observáveis para reordenação e continuidade da ação educativa, bem como para testemunhar e comunicar o processo vivenciado. A comunicação possibilita visibilidade ao processo de aprendizagem da criança, a intencionalidade pedagógica e o projeto educativo.

O processo de documentar as experiências do cotidiano na creche implica ao(à) professor(a) um olhar às crianças de respeito, empatia e valorização das suas ações, que se importa em conhecer as suas singularidades, seus interesses, potencialidades e necessidades. É um contexto de relações em que “[...] há um adulto que se interessa pelo que faz uma criança ou um grupo de crianças, e que faz o esforço de recolher elementos e as informações necessárias pra decifrar a complexidade do que vê.” (ALTIMIR, 2017, p.61-62).

Dahlberg, Moss e Pence (2019) compreendem a documentação pedagógica com base em dois conceitos: processo e conteúdo. O acervo de registros produzidos subsidia a construção de um processo documental do cotidiano pedagógico, instrumento que produz memória educativa. Além disso, apresenta um “testemunhal” do percurso de aprendizagem, bem como do trabalho pedagógico desenvolvido, tornando visível o protagonismo da criança e do(a) professor(a), conforme explica Ostetto (2017):

Documentar é contar histórias, testemunhar narrativamente a cultura, as ideias, as diversas formas de pensar das crianças; é inventar tramas, poetizar os acontecimentos, dar sentido à existência, construir canais de ruptura com a linguagem ‘escolarizada’, tradicionalmente cinzenta, rígida, enquadrada, que tantas vezes silencia adultos e crianças. Documentação é autoria, é criação. (p. 30)

O procedimento de elaboração da documentação envolve uma ação reflexiva para a eleição sobre o que é significativo. Implica em escolher, elencar o que valorizar e evidenciar na trajetória de cada criança. Para tanto, “[...] é necessário interagir com a ação, com o que, no desenrolar da experiência, é revelado, definido e aparece realmente como algo significativo.” (RINALDI, 2014, p. 87).

A documentação não pode ser compreendida como uma coletânea de registros produzidos sem intencionalidade e critérios de observação das ações e fazeres da criança em sua agência no processo educativo. Conforme Marques (2010) elucida:

Por *documentação pedagógica* entendemos o processo de seleção, organização e sistematização de registros, e o produto resultante dessa operação. A documentação implica na existência de uma intencionalidade que antecede a produção; é preciso decidir o que documentar, por que, para que, de que maneira fazê-lo. Trata-se da comunicação de um percurso, a narração de uma experiência com base em um fio condutor. (p. 356)

O conceito de conteúdo refere-se ao produto a ser comunicado com as crianças, os(as) docentes e as famílias, com base na reflexão e interpretação dos

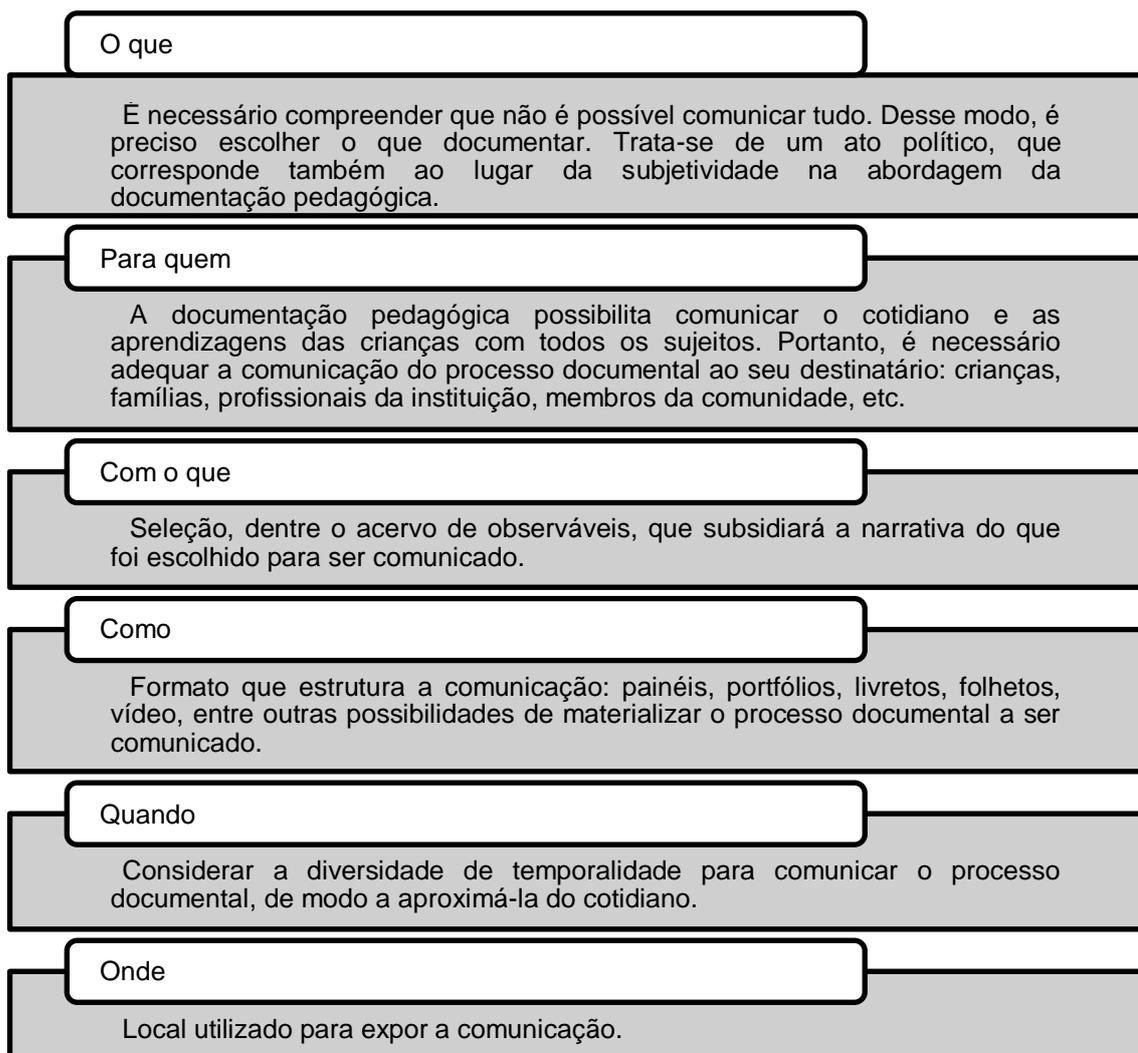
diferentes registros produzidos, expostos em diversos formatos, como painel, portfólios, livros de memórias, folhetos, entre outros.

O que é comunicado é oriundo do processo educativo vivenciado, registrado e interpretado. Apresenta as marcas contextualizadas do percurso, constitui um testemunhal da trajetória educativa e da aprendizagem da criança. Além disso, “A documentação é também considerada uma forma de conferir visibilidade à criança enquanto pessoa e ser pensante, e à *cultura da infância*.” (MARQUES, 2010, p. 128).

A documentação é uma estratégia para produzir marcas sobre a experiência educativa vivenciada. Para Malaguzzi (2016), é um meio para revelar os saberes das crianças, possibilitando a construção de significados, pertencimento, identidade e autoria. No decorrer da criação e consulta ao seu processo documental, a criança consegue ver-se em sua potência, o que implica no reconhecimento positivo da imagem de si, bem como um vínculo de pertencimento ao projeto educativo. “Com relação às crianças, o fluxo de documentação cria um segundo cenário igualmente agradável, tornando-as ainda mais curiosas, interessadas e confiantes, enquanto contemplam o significado daquilo que conquistaram.” (MALAGUZZI, 2016, p. 76).

De acordo com Davoli (2017), documentar é destacar os processos de aprendizagem das crianças, e não os conceitos. A comunicação do itinerário gera visibilidade à criança, à ação educativa, ao projeto educacional e assim possibilita diálogo entre todos os sujeitos. Contudo, para a produção da comunicação é necessário elencar o que, para quem, com o que, como, quando e onde comunicar (Figura 9).

Figura 9 – Comunicação do processo documental



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Acompanhar e documentar o cotidiano pedagógico na creche é um meio de revelar os percursos das crianças e dos(as) professores(as) e construir memória pedagógica de forma contextualizada. É, portanto, uma tarefa processual que integra o trabalho docente.

Por meio da observação, da reflexão, da interpretação e do registro é construída uma narrativa sobre a história da criança em sua trajetória de aprendizagem, revelando as suas ações, interações, hipóteses e questionamentos sobre a investigação do mundo. Evidencia-se que a documentação pedagógica possibilita tornar pública a cultura da infância e da cultura pedagógica da docência da infância.

3.3 Documentação e avaliação: a narrativa da trajetória de aprendizagem

A avaliação no campo da Educação Infantil tem como finalidade acompanhar o processo educativo e a aprendizagem das crianças. A documentação construída no decorrer da ação educativa revela as marcas das experiências vividas pelas crianças em sua jornada na creche, bem como viabiliza o acompanhamento do cotidiano pedagógico. De acordo com Altimir (2017):

Imagens, observações e notas de adultos, desenhos e palavras das crianças, leituras... são todos materiais, matérias-primas, que ao serem lidos e interpretados se estruturam na forma de documentação e que depois são oferecidos para as crianças e adultos como testemunho do processo. (p.73)

Os diversos registros produzidos no decorrer do acompanhamento da ação educativa desenvolvida na creche são utilizados para narrar a história vivida pela criança. “Como história individual, devem esses registros revelar trajetórias individuais, peculiaridades, curiosidades, avanços e dificuldades próprias de cada criança, respeitando o seu ‘ser diferentes dos outros’”. (HOFFMANN, 1996, p. 44). A documentação revela a identidade, a singularidade e a subjetividade de cada criança em sua experiência na creche; reconhece e valoriza a diversidade e heterogeneidade que constitui os grupos de meninos e meninas.

Para Rinaldi (2014), a documentação é uma narrativa, um processo de pesquisa e reflexão acerca do trabalho educativo, que revela o pensamento das crianças, suas interrogações e entendimentos sobre o mundo. Para essa autora, a documentação possibilita a construção de sentido, bem como o reconhecimento às produções infantis e intencionalidade pedagógica, valorizando os fazeres de meninos e meninas e a apreciação da sua trajetória.

A documentação subsidia a avaliação, pois possibilita o acompanhamento ao percurso, produz memória e comunica os fazeres, as experiências, as interações e as relações das crianças. Isso porque, “Documentar e avaliar é se preocupar com descobrir e compreender os modos como as crianças atribuem significados as suas experiências de aprendizagem, criando narrativas em processos comunicativos.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO et al., 2019, p. 143).

A sistemática de avaliação documentada contempla uma narrativa da história de aprendizagem da criança na sua trajetória educacional na creche. Destina-se à compreensão contextualizada dos seus saberes, com visibilidade ao processo e ao produto.

De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019), para as crianças o contato com a documentação permite que elas reconheçam a si em seu percurso, vivenciem uma experiência de valor aos seus fazeres e produções:

O acesso das crianças à documentação pedagógica a respeito da sua própria aprendizagem e a de seus pares lhes dá acesso às múltiplas formas de criar a realidade da aprendizagem por meio de narrativas a respeito da sua própria aprendizagem. A documentação pedagógica é uma forma de narração de *viagens de aprendizagem*, que permite as conversas das crianças em seus processos de aprendizagem e com suas realizações. (...) a dualidade da distância e da proximidade face ao fazer, que é oportunizada pela documentação, apoia as crianças na criação de significado para sua aprendizagem e a verem-se a si mesmas aprendendo, relembrando e pensando, criando conhecimento e saberes, construindo-se como identidades narrativas. (p. 38)

A narrativa da trajetória oportuniza à criança o acompanhamento e a reflexão sobre a sua história. Através desta experiência, desenvolve metacognição (ALTIMIR, 2017; PARENTE, 2014), reconhece a si em seu percurso e pensa sobre o seu processo de aprendizagem. Para Azevedo (2009) e Riera (2019), a metacognição é a interpretação de uma interpretação. Portanto, as crianças, ao terem contato com a documentação, constroem significado para as suas aprendizagens e compartilham suas experiências, pensamentos, interrogações e descobertas.

A documentação apresenta uma narrativa das experiências do cotidiano e propicia o protagonismo infantil, “[...] a criança como sujeito do processo educativo, que reporta e conjuga na primeira pessoa os verbos do seu processo educativo (aprendi, fiz, disse, etc...), numa lógica que se funda mais plenamente na celebração das suas realizações.” (COELHO; CHÉLINHO, 2014, p. 120). Evidencia a identidade, a autoria e a competência dos meninos e meninas.

A concretização de uma sistemática de avaliação documentada convoca uma mudança paradigmática. Contudo, é importante elucidar que “Documentação pedagógica não é um nome substitutivo para avaliação, mas pode servir como recolhimento de informações para a construção de um trabalho de acompanhamento das crianças e que torne visível sua aprendizagem.” (BRASIL, 2018, p. 32-33).

A elaboração de processos documentais é uma estratégia didática de valorização das produções das crianças. Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017), é um meio para construir memória e refletir sobre o seu percurso:

A documentação pedagógica que favorece a narração da aprendizagem permite às crianças a compreensão do que ela aprendeu, de como aprendeu, com quem aprendeu, do que gostou mais, do que gostou menos, as dificuldades, os parceiros. Permite ainda a interpretação de processos e realizações e a consequente significação das situações vividas. A

documentação pedagógica facilita simultaneamente a criação de proximidade e distância com os processos de aprendizagem e suas realizações. (p. 121)

A documentação proporciona o acompanhamento do projeto educativo, por meio da observação rigorosa e sensível e do registro das crianças em seus fazeres, produções e interações. Esse conjunto documental viabiliza a reflexão e a interpretação para a produção da narrativa da criança e do grupo na trajetória educativa, em um processo comunicativo que gera visibilidade aos fazeres do cotidiano na creche e ao protagonismo infantil. Para Riera (2019), da prática observacional da trajetória dos meninos e meninas emana um maravilhamento às produções infantis:

[...] a observação, como arte e ciência, se desenvolve em uma rede de sensibilidade, tato, sagacidade e compreensão. Uma observação que requer rigor e profissionalismo, mas, sobretudo, o desejo de maravilhar-se cada dia com os meninos e meninas. Um maravilhamento que serve para, mais uma vez, narrar as capacidades infantis, torná-las públicas e evidenciar criticamente uma cultura da infância ainda desprestigiada quanto menores são as crianças. (p. 115)

O entendimento da avaliação como acompanhamento do processo educacional ocorre no tempo e no espaço de desenvolvimento da ação educativa. Possibilita um trabalho em parceria entre a criança, o(a) professor(a) e as famílias no acompanhamento e reflexão acerca da prática pedagógica e da aprendizagem, isto é, entre conhecimento praxiológico, o desenvolvimento da metacognição e a participação dos familiares no projeto educativo.

3.3.1 A avaliação pedagógica holística

No contexto da abordagem das pedagogias participativas, Oliveira-Formosinho (2014) apresenta a avaliação holística como sendo uma forma de avaliação democrática, sustentada na documentação, que respeita as aprendizagens das crianças, viabiliza a participação de todos os sujeitos e está contextualizada no cotidiano pedagógico.

Oliveira-Formosinho et.al. (2019) compreendem que a avaliação holística é fundamentada em três instâncias: a paradigmática, a teórica e a praxiológica. A instância paradigmática refere-se às crenças, aos valores e aos princípios que sustentam a visão de mundo consolidada no âmbito das relações, na defesa pela voz e direito de participação de todos os sujeitos. A instância teórica corresponde ao

campo da teoria educacional das pedagogias participativas, na qual o fazer avaliativo ocorre em coerência com o fazer pedagógico e com a aprendizagem solidária. A instância praxiológica compreende a ação docente de profissionalidade no processo de práxis cotidiana para a construção de uma sistemática de avaliação documentada e em conformidade com a abordagem teórica das pedagogias participativas.

O paradigma que sustenta o entendimento da avaliação participativa referenda-se em crenças, valores e princípios, em consonância com a concepção de criança, professor(a) e educação da infância. Ressalta o âmbito das relações e do direito de múltiplas vozes na avaliação, o que evidencia a essência da perspectiva de uma sistemática de avaliação democrática.

Oliveira-Formosinho et.al. (2019) apresentam o “credo pedagógico” com os princípios éticos para a avaliação holística:

Qualquer avaliação na educação infantil deve:

1. Servir melhor as crianças e as famílias, seguindo o princípio filosófico do bem maior para todos.
2. Ser democrática e participativa.
3. Envolver ativamente as crianças.
4. Respeitar a aprendizagem holística das crianças.
5. Buscar a participação dos pais e de outros cuidadores das crianças.
6. Ser ecológica, isto é, deve levar em conta os contextos, os processos e os resultados.
7. Apoiar a jornada de aprendizagem individual de cada criança e do grupo.
8. Favorecer as jornadas de aprendizagem das crianças em interatividade com as jornadas de aprendizagem dos profissionais.
9. Ser (inter)culturalmente relevante.
10. Ser documentada, ou seja, fundamentada nos registros de aprendizagem de cada criança.
11. Fornecer informações úteis para as crianças e suas famílias, para os profissionais e suas escolas, para os formadores dos professores e para os decisores políticos.
12. Contribuir para a formação de um espírito cívico de responsabilidade. (p. 139)

Esta compreensão acerca da avaliação pedagógica fundamenta-se na defesa pela qualidade do atendimento educacional às crianças. Também se apoia em uma visão democrática que respeita o direito de participação de todos os sujeitos, de escuta às vozes plurais, considerando as múltiplas linguagens das crianças.

A documentação é entendida como uma estratégia pedagógica que olha para a criança como um ser integral, um sujeito social e cultural. Nesse horizonte, a avaliação holística respeita a pluralidade cultural, pois o olhar à sua identidade e subjetividade é um caminho para a valorização e acolhimento da diversidade.

A avaliação pedagógica holística na creche compreende que o fazer avaliativo subsidiado na documentação tem como finalidade promover a aprendizagem. Em um contexto educativo de parceria entre os sujeitos, os processos e resultados devem ser compartilhados de forma democrática e colaborativa. Assim, defende a importância de romper com práticas avaliativas que focam o que a criança não sabe, ao viabilizar uma sistemática de avaliação que respeite os meninos e meninas como aprendentes, com uma imagem positiva de si.

O processo avaliativo é orientado pelo questionamento sobre o que avaliar. Desta maneira, implica em uma escolha, que é tomada em cooperação entre os sujeitos da ação educativa, tendo como premissa revelar o contexto, o percurso e os resultados da jornada de aprendizagem da criança.

A prática avaliativa no contexto da creche é realizada através do acompanhamento e registro da criança em sua trajetória de aprendizagem, reflexão e interpretação do itinerário educativo e construção da documentação. Isto possibilitará o testemunho do percurso, visibilidade e comunicação dos saberes dos meninos e meninas em um contexto de vivência dialógica e participativa.

3.4 A avaliação documentada e participativa no contexto da creche

O fazer avaliativo fundamentado na abordagem das pedagogias participativas sustenta-se em uma visão democrática de avaliação. Para tanto, é necessário um contexto educativo emancipatório, de reflexões partilhadas entre os sujeitos, permeadas por uma convivência de relações horizontais, de respeito, empatia e dialogicidade. Saul (2008) apresenta as contribuições dos pressupostos freireanos para uma prática avaliativa emancipatória:

O paradigma da avaliação emancipatória inclui os conceitos de emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa. Não é demais lembrar que avaliação não é uma prática neutra; ao contrário, é comprometida com valores. (p. 22).

Sendo assim, destaca-se o lugar do diálogo na prática avaliativa participativa, que, na epistemologia freireana, é compreendido como uma “exigência existencial” (FREIRE, 1996), como um meio de libertação das relações opressoras. Em consonância, Romão (2002) compreende que em uma educação libertadora, a avaliação é uma ação cidadã e dialética, pois possibilita a participação, o engajamento democrático e a justiça social:

Ao contrário, uma concepção dialética de educação e, conseqüentemente, de avaliação, parte da realidade concreta para organizar a reflexão sobre ela e, em seguida, intervir nessa mesma realidade, de modo mais consistente, no sentido da mudança do sentido dos processos em benefício da maioria dos envolvidos. (p. 63-64)

Neste horizonte, compreende-se a documentação como um subsídio para a sistemática de avaliação participativa, pois viabiliza a multiplicidade de vozes no acompanhamento do trabalho pedagógico e das aprendizagens das crianças. De acordo com Azevedo (2009), a avaliação democrática e documentada integra o processo educativo:

Através da documentação (da observação, da escuta e da interpretação), a avaliação entra imediatamente no processo ensino-aprendizagem, passando a integrar a experiência no espaço e tempo da sua ocorrência, isto é, a avaliação realiza-se no contexto (no espaço) e durante o processo (no tempo) em que a experiência ou a atividade se desenvolve. Significa então, do ponto de vista epistemológico, que a documentação sustenta uma avaliação processual e contínua, que pode sugerir modificações no processo de aprendizagem. Significa também que a avaliação permite uma melhor compreensão do presente e ajuda a estabelecer metas para o futuro. (p. 12)

Em um contexto de avaliação documentada, os registros, produções, relatos das crianças e de seus familiares, anotações do(a) professor(a), constituem um acervo documental que possibilita reflexão, interpretação, significação e comunicação da trajetória da criança e do grupo, em uma perspectiva participativa e dialógica, em que todos os sujeitos têm voz e são escutados. Para Oliveira-Formosinho (2019):

A avaliação por meio da documentação é conduzida por múltiplas vozes que conversam; a avaliação passa pelo escrutínio de vozes plurais em diversas circunstâncias. Revelar a aprendizagem solidária implica a triangulação de todas as vozes detentoras do direito democrático de participar, de forma a possibilitar que sintam pertencimento ao processo de avaliação, tradicionalmente visto como uma arena de poder somente acessível aos profissionais. (p. 131)

A construção colaborativa da documentação possibilita a participação da criança na compreensão, reflexão e explicação sobre o caminho percorrido na sua jornada de aprendizagem e produção cultural. Assegura também aos familiares a atuação ativa no acompanhamento da experiência educativa do seu(sua) filho(a).

De acordo com Pascal e Bertram (2019), o processo de coleta de informações e avaliação é um fazer coletivo, de responsabilidade partilhada para melhorar a qualidade da Educação. É uma ação contínua e contextualizada, diferente de demandas burocráticas sem finalidades pedagógicas.

O foco do processo de coleta de informações e avaliação é fundamentado na realidade do cotidiano pedagógico: o contexto, o processo e os resultados. Ou seja, no ambiente em que se desenvolve a ação educativa, a qualidade das interações pedagógicas e o impacto no desenvolvimento da criança, do(a) professor(a) e da instituição educacional. Pascal e Bertram (2019) evidenciam o papel da observação, da escuta e registro como a essência de uma sistemática de avaliação:

Essas ideias a respeito da infância, dos direitos das crianças, da participação democrática e do direito à voz são centrais em nossas considerações sobre as metodologias adequadas de avaliação. Acreditamos que o processo de observação e escuta sistemática de crianças e pais são o registro daquilo que escutam e observação está no âmago de uma prática avaliativa eficaz. (p. 76)

Nessa estratégia pedagógica, a coleta de informações para o fazer avaliativo se dá por meio de procedimentos formais, intencionalmente planejados previamente, como, por exemplo, o preparo e a organização de ferramentas para filmar as crianças durante uma proposta em sua jornada na creche; e informais, que ocorrem espontaneamente no cotidiano, como os relatos expressos por meninos e meninas e seus familiares.

A coleta de informações na abordagem da avaliação participativa tem como objetivo acompanhar as experiências das crianças, documentar, refletir e comunicar. Dedicar-se à investigação de indícios para o direcionamento da ação educativa, tendo em vista o compromisso com a aprendizagem e bem-estar de todas as crianças.

A narrativa do projeto educativo e da trajetória de aprendizagem das crianças é construída por intermédio de um diálogo avaliativo entre todos os sujeitos e possibilita visibilidade à competência das crianças, a intencionalidade pedagógica e atuação em parceria com as famílias.

3.4.1 A participação da criança no processo avaliativo

A criança é um sujeito de direitos, que tem assegurado legalmente o direito de participar de todas as situações de sua vida. No que diz respeito à vivência educacional, compreende-se o direito de participação infantil no projeto educativo, e, por consequência, nas práticas de avaliação da sua aprendizagem.

De acordo com a abordagem das pedagogias participativas, a criança é compreendida em sua agência, isto é, há o reconhecimento e a valorização dos

seus saberes e potencialidades, condição esta que possibilita a criação de uma relação interativa e de atuação em parceria com o(a) adulto(a) na condução do processo educacional. Para Silva (2020), esta vivência colaborativa e horizontal propicia o direito de meninos e meninas participarem do seu itinerário educativo:

Meninos e meninas têm o direito de participarem ativamente dos processos educativos em uma relação mais horizontal, o que não significa a negação da autoridade do(a) educador(a) e nem a compreensão de que educadores(as) e crianças são iguais, mas tal relação marca a posição democrática entre eles(as), em que cada um(a) conserva e defende sua identidade, e aprende um(a) com o(a) outro(a); o diálogo, portanto, não nivela e nem reduz um(a) ao outro(a) (FREIRE, [1992] 2003). (SILVA, 2020, s/p)

O protagonismo infantil propõe a descentralização da ação do(a) professor(a), pois em um contexto de coconstrução do processo educativo, crianças e adultos(as) são concebidos(as) como coprotagonistas e coautores(as). Nesse sentido, a pedagogia participativa fundamenta-se no âmbito das relações no contexto educativo e tem a escuta como condição para a vivência dialógica (FREIRE, 1996). No cotidiano pedagógico implica na escuta à criança, no seu direito de voz manifestada através das suas diferentes linguagens.

De acordo com Rinaldi (2019), a escuta refere-se à sensibilidade e à ética no âmbito das relações, no respeito à alteridade do outro:

[...] escutar é uma metáfora para estar aberto aos outros, ter sensibilidade para ouvir e ser ouvido, em todos os sentidos. (...) Em particular, escutar é dar a si próprio e aos outros um tempo para ouvir. (...) Desse modo, escutar é dar valor ao outro; não importa se você concorda ou não com ele. Aprender a escutar é uma tarefa difícil, é preciso se abrir para os outros, e todos nós necessitamos disso. (p. 209)

A escuta, em uma dimensão mais profunda, envolve todos os sentidos. Desta forma, é preciso estar disponível e atento às cem linguagens da criança (MALAGUZZI, 2016). Silva (2017) compreende o silêncio como um canal de comunicação e diálogo, que transcende da linguagem verbal para todas as outras diversas formas que as crianças utilizam para expressarem-se.

A cultura da escuta (RINALDI, 2019) é um elemento fundamental na relação horizontal entre o(a) adulto(a) e a criança, bem como um meio de empoderamento das vozes e das linguagens infantis. Na abordagem da pedagogia participativa, o protagonismo das crianças em fazer junto ao(à) adulto(a), em interação e participação no processo de aprendizagem, possibilita a vivência de uma educação libertadora (FREIRE, 1987), a qual tem o diálogo como alicerce:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática de liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. (p. 39)

Freire (1996) considera que a prática de liberdade não é uma ação espontaneísta. Ressalta também que em uma vivência democrática existe a negação ao autoritarismo; entretanto, há uma interdependência entre liberdade e autoridade. De tal modo, no contexto educativo de relações de parceria e dialogenicidade entre criança e adulto(a) evidencia-se uma visão de aprendizagem, a qual Oliveira-Formosinho (2019) denomina de aprendizagem solidária:

A aprendizagem solidária é entendida como uma harmonização entre as vozes das crianças e as vozes dos educadores, entre os propósitos das crianças e as intencionalidades educativas e que deve ser visualizada por meio da documentação pedagógica, evidenciando a negociação entre crianças e educadores no âmbito dos processos de aprendizagem e ensino. (p. 112)

A participação dos meninos e meninas no processo avaliativo é uma forma de conceber a avaliação, na qual há o acompanhamento das evidências sobre o percurso de aprendizagem de cada criança e do grupo por meio da documentação, o que possibilita a visibilidade à trajetória e a oferta de indícios para a (re)organização da ação educativa.

O paradigma de avaliação participativa demanda uma práxis de acompanhamento da ação educativa, visto que “Na concepção de educação democrática, educador e educando, apropriam-se da história que vivem através do registro que dela vão fazendo e do pensamento crítico sobre ela.” (FREIRE, 2008, p. 55).

A sistemática de avaliação colaborativa e documentada sustenta a participação das crianças na tarefa de ver-se em sua experiência educativa e refletir sobre o seu percurso. Nesse paradigma, o processo avaliativo ocorre por meio de procedimentos de observação, registro, interpretação, seleção e comunicação, sendo uma forma de testemunhar, produzir memória e tornar visível os seus saberes e fazeres.

3.4.2 A participação das famílias no processo avaliativo

Os pais, as mães e os demais membros da família são os(as) primeiros(as) educadores(as) das crianças. Tendo em vista a especificidade do atendimento educacional na Educação Infantil, justifica-se a importância das ações em parceria entre a creche e as famílias.

Nesse caminho de efetivação de uma cultura educacional participativa, a documentação contribui para a participação das famílias na condução do projeto educativo, pois comunica a vida cotidiana, de modo que os familiares se sintam parte integrante da experiência educacional de seu(sua) filho(a). Segundo Bonas (2017), a documentação possibilita também uma intervenção na constituição de uma nova imagem de criança aos familiares:

Elas descobrem novas dimensões ligadas ao respeito e ao valor e que requerem uma parte importante da vida do seu filho ou filha. Um profundo respeito pela sua maneira de fazer e decidir. E quando veem seus filhos, eles também encontram a si mesmos. É um momento importante para conhecer e saber o que aconteceu dentro da escola e sentir-se parte de uma comunidade na qual seus filhos são convidados a entrar. (p. 80)

Deste modo, compreende-se a potência da documentação para tornar visível e comunicar os fazeres das crianças em sua jornada educativa na creche. No paradigma participativo, o valor democrático emana a efetivação de uma vivência dialógica. Nesse sentido, as relações interativas com as famílias necessitam ser permeadas por um diálogo igualitário entre os sujeitos.

Bertram e Pascal (2019) explicam sobre a participação das famílias na avaliação:

Uma parceria real com os pais nos processos de avaliação exige uma noção compartilhada de objetivos, respeito mútuo e vontade de pactuar. Requer uma comunicação franca, regular e recíproca, em que os avanços são comemorados, problemas são confrontados, soluções são buscadas e políticas são implementadas, conjuntamente. Implica que as competências parentais sejam equiparáveis às habilidades dos profissionais. (p. 79)

A participação funda-se em um compromisso ético e em uma convivência dialógica. Portanto, a concretização de um contexto educativo participativo implica na concretização de relações horizontais, de partilha de poder e ações em parceria entre professor(a) e familiares.

Nesse horizonte, Freire (1987) contribui para a compreensão do diálogo em um sentido de amorosidade, humildade e fé; de valorização às contribuições do outro a partir do reconhecimento de que não somos os(as) únicos(as) detentores(as) do saber.

A abordagem democrática pressupõe o envolvimento e a participação de todos os sujeitos do processo educativo. Por esta razão, é considerada inclusiva, pois assegura o fazer junto, possibilitando múltiplas percepções e vozes. Para Azevedo (2009):

No processo de documentação das aprendizagens das crianças, é também fundamental que o educador seja capaz de explicar e explicitar de forma coerente as aprendizagens realizadas pelas crianças no quotidiano educativo e que seja capaz de partilhar isso com as crianças, os pais e com outros parceiros. Na perspectiva da Pedagogia-em-Participação, é o sentido mais profundo da avaliação na educação de infância. (p. 164)

A avaliação participativa implica no diálogo aberto, ético e colaborativo entre os sujeitos, em uma ação processual e contextualizada de produção e interpretação de observáveis sobre a ação educativa e as aprendizagens das crianças. Para tanto, a relação entre documentação e avaliação é fundamental, para o acompanhamento do cotidiano pedagógico, desenvolvimento da aprendizagem e o envolvimento e interação entre os pares. Implica no abandono ao sentido burocrático, para construção do paradigma de uma educação dialógica na primeiríssima infância.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho; intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 14)

Na legislação educacional nacional, bem como na abordagem participativa, o projeto educativo da Educação Infantil pressupõe o protagonismo da tríade professor(a), crianças e famílias, o que implica em uma vivência dialógica, de pertencimento e compartilhamento de poder entre todos os sujeitos.

A concretização de uma experiência educacional sustentada em valores democráticos, em que a participação e a escuta às vozes plurais estejam presentes no cotidiano e nas relações entre as crianças e os(as) adultos(as), representa um desafio a ser consumado nas instituições, tendo em vista que ainda são comuns as práticas educativas centralizadoras que não valorizam e acolhem a diversidade.

No contexto de pandemia mundial decorrente do COVID-19, o atendimento educacional tem ocorrido de modo remoto e emergencial, o que ampliou os desafios para a consumação de um projeto educativo participativo, isto devido aos limites para a interação e diálogo entre os sujeitos (sobretudo as crianças) através das ferramentas digitais, bem como o cenário de vivência de uma experiência inédita, permeada por incertezas.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo geral construir um processo de avaliação documentada e participativa que torne visível a trajetória de aprendizagem de crianças de 2-3 anos em contexto de pandemia. Como objetivos específicos, intenta: 1. Construir e validar procedimentos e instrumentos de avaliação da aprendizagem em colaboração entre a professora, as crianças e suas famílias em contexto de pandemia; 2. Identificar a especificidade do fazer avaliativo com crianças bem pequenas; 3. Verificar as compreensões das famílias sobre a avaliação na creche; e 4. A partir dos resultados da pesquisa, elaborar um material digital com a narrativa do percurso de construção de uma prática avaliativa documentada e participativa.

Para o delineamento da pesquisa foi realizado, em um primeiro momento, o levantamento bibliográfico, com o intuito de identificar referencial teórico sobre a avaliação da aprendizagem no contexto da creche, bem como conhecer a produção

acadêmica (dissertações, teses e artigos) acerca desta temática, observando o que já foi produzido e o que se coloca ainda como desafios a serem investigados.

Nesta seção é apresentado inicialmente o levantamento bibliográfico, seguido da exposição quanto à opção pela abordagem da pesquisa interventiva e os seus procedimentos metodológicos (método de intervenção e método de avaliação), os instrumentos de coleta e análise de dados, a apresentação do campo e sujeitos da pesquisa e as categorias de análise.

4.1 O levantamento bibliográfico

O processo de levantamento bibliográfico desta pesquisa foi realizado com consulta à base de dados das plataformas do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e da Capes Periódicos. Para tanto, foi estabelecido um período base de 1996-2019 para esta revisão bibliográfica, tendo como marco a LDBN (BRASIL, 1996), a qual inseriu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

A busca neste banco de dados foi iniciada com os descritores avaliação e Educação Infantil, o que resultou em um total de 740 publicações. Ao utilizar os descritores avaliação da aprendizagem e Educação Infantil obteve-se 202 publicações. Entretanto, após a leitura dos títulos, verificou-se que, com base nestes descritores, os trabalhos apresentados tratam a temática da avaliação da aprendizagem com as crianças da pré-escola.

Desta forma, tendo em vista o objeto de pesquisa deste estudo, foi realizada uma nova busca com os descritores avaliação e creche, que resultou em 240 trabalhos. Na busca por avaliação da aprendizagem e creche foram obtidas 29 publicações, dentre dissertações e teses.

Na segunda etapa do levantamento bibliográfico, após a leitura geral dos títulos foram selecionados 9 trabalhos. Os demais estudos foram descartados, pois tratavam de temáticas diferentes do objeto de pesquisa deste estudo, como, por exemplo, avaliação da qualidade, formação de professores(as), transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, atuação do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), dentre outros.

A terceira etapa deste levantamento ocorreu a partir da leitura dos resumos dos trabalhos. Assim, por fim, foram selecionadas 6 publicações (Quadro 1), tendo

como critério de seleção: tratar a temática da avaliação da aprendizagem no contexto da creche, expor relatos de práticas avaliativas, apresentar referencial bibliográfico sobre avaliação e documentação pedagógica em uma perspectiva dialógica e participativa e compreendê-la como subsídio para o fazer avaliativo.

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico

Título da pesquisa	A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da Educação Infantil		
Autora	Amanda Cristina Teagno Lopes Marques		
Palavras-chave	Tipo de publicação	Instituição	Ano de publicação
Educação Infantil. Registro de práticas. Documentação pedagógica. Projeto político-pedagógico. Práticas pedagógicas na educação infantil.	Tese	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo	2010
Título da pesquisa	A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de caso em uma creche universitária		
Autora	Juliana Guerreiro Lichy Cardoso		
Palavras-chave	Tipo de publicação	Instituição	Ano de publicação
Documentação pedagógica. Registro. Prática educativa. Educação de bebês. Creche.	Dissertação	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo	2014
Título da pesquisa	Avaliação: concepções teóricas e práticas no cotidiano da Educação Infantil e suas implicações		
Autora	Vanessa Maria Redígolo Castilho		
Palavras-chave	Tipo de publicação	Instituição	Ano de publicação
Avaliação. Educação Infantil. Aprendizagem.	Dissertação	Universidade Estadual Paulista	2016
Título da pesquisa	Avaliação na creche: subsídios teórico-práticos a partir da análise de documentos do MEC (2000-2015)		
Autora	Daniele Ramos de Oliveira		
Palavras-chave	Tipo de publicação	Instituição	Ano de publicação
Educação Infantil. Creche. Avaliação. Publicações federais.	Tese	Universidade Estadual Paulista	2017

Título da pesquisa	Avaliação na Educação Infantil: as práticas avaliativas em creches e pré-escolas municipais de Fortaleza na perspectiva das professoras		
Autora	Ana Paula Azevedo Furtado		
Palavras-chave	Tipo de publicação	Instituição	Ano de publicação
Avaliação. Educação Infantil. Aprendizagem.	Dissertação	Universidade Federal do Ceará	2016
Título da pesquisa	O dito e o vivido: concepções e práticas avaliativas na Educação Infantil da rede municipal de Fortaleza		
Autora	Luciana Kellen de Souza Gomes		
Palavras-chave	Tipo de publicação	Instituição	Ano de publicação
Avaliação. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas.	Tese	Universidade Federal do Ceará	2016

Elaborado pela pesquisadora

A pesquisa intitulada “A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da Educação Infantil” (MARQUES, 2010) apresenta um estudo sobre a relação entre a documentação pedagógica e o projeto político-pedagógico à luz da abordagem da pedagogia da infância. Esta investigação teve como procedimento metodológico o estudo de caso, o qual foi desenvolvido em quatro pré-escolas municipais, sendo três na cidade de São Paulo e uma em Bolonha, na Itália. Através deste estudo, concluiu-se que as práticas de registro e a documentação precisam compor os projetos político-pedagógicos, como um caminho para a construção da cultura do registro nas instituições educacionais.

Na dissertação “A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de caso em uma creche universitária” (CARDOSO, 2014) foi realizada uma investigação sobre como a documentação pedagógica subsidia a prática reflexiva docente no trabalho pedagógico com bebês. O estudo de caso foi realizado com três professoras. Ao final deste processo investigativo, concluiu-se que a documentação pedagógica é um caminho para o fazer reflexivo na Educação Infantil e partilha do cotidiano pedagógico. Entretanto, a análise dos dados da pesquisa indica a escassez de tempo e espaço para a produção e reflexão dos registros como uma fragilidade a ser superada.

A investigação “Avaliação: concepções teóricas e práticas no cotidiano da Educação Infantil e suas implicações” (CASTILHO, 2016) apresenta um estudo de caso sobre como a Coordenação Pedagógica e o grupo docente de uma creche

municipal da cidade de Dracena/SP compreendem a finalidade e as práticas avaliativas desenvolvidas com crianças de três anos. Dentre os resultados desta pesquisa, foi identificada uma contradição entre a abordagem de avaliação presente no projeto político-pedagógico e as práticas realizadas na creche. O estudo também indica que a formação inicial não é suficiente para embasar a prática docente com a avaliação, o que justifica a importância da formação continuada.

A pesquisa bibliográfica intitulada “Avaliação na creche: subsídios teórico-práticos a partir da análise de documentos do MEC (2000-2015)” (OLIVEIRA, 2017) teve como objetivo compreender a temática da avaliação a partir das publicações federais. A partir dos resultados desta investigação, compreendeu-se que a documentação pedagógica subsidia o fazer avaliativo na perspectiva de acompanhamento da ação educativa e aprendizagem das crianças. Contudo, constatou-se também que os documentos oficiais necessitam contemplar a especificidade do trabalho pedagógico desenvolvido na creche.

O estudo de caso desenvolvido na pesquisa “Avaliação na Educação Infantil: as práticas avaliativas em creches e pré-escolas municipais de Fortaleza na perspectiva das professoras” (FURTADO, 2016) apresenta, dentre os resultados, uma diversidade de concepções sobre a Educação Infantil nas instituições; um contraponto entre o entendimento desta etapa como sendo preparatória para o Ensino Fundamental e a compreensão da especificidade do trabalho pedagógico com crianças de zero a cinco anos. Esta dualidade de concepções acaba resultando em práticas de avaliação classificatória. Este estudo também identifica que a temática da avaliação demanda formação para a construção de práticas avaliativas de acompanhamento, por meio do uso de instrumentos, como a observação, registro e a abordagem participativa.

Por fim, na tese “O dito e o vivido: concepções e práticas avaliativas na Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza” (GOMES, 2016) foi realizada uma investigação acerca da relação entre as diretrizes oficiais do município e as práticas efetivadas nas instituições educacionais. Deste modo, a partir do estudo documental foi feita uma análise dos dados coletados em creches e pré-escolas, no qual se verificou uma incompatibilidade entre as diretrizes dos documentos e o fazer avaliativo desenvolvido nas instituições. O estudo conclui que há uma demanda formativa para a construção de práticas de registro, para subsidiar a documentação

pedagógica e o fazer avaliativo na perspectiva de acompanhamento do processo educativo.

A partir dos resultados obtidos neste levantamento bibliográfico, compreende-se a necessidade de estudos e produções acadêmicas sobre a avaliação da aprendizagem no contexto da creche, considerando a especificidade do atendimento educacional às crianças bem pequenas, pois a maioria das publicações sobre esta temática tem como foco a pré-escola. É importante destacar ainda que, entre os trabalhos selecionados que discutem sobre a avaliação na creche, não é abordada a participação das crianças e suas famílias neste fazer. Ou seja, é necessário estudos sobre a avaliação da aprendizagem na creche, com instrumentos e procedimentos que favoreçam a participação de todos os sujeitos do processo educativo.

O levantamento bibliográfico realizado na plataforma Capes Periódicos deu-se através de um processo de sete pesquisas, sendo que em cada busca foram utilizados diferentes descritores, com temáticas relacionadas à problemática desta investigação. A partir do resultado obtido em cada busca foram utilizados filtros com parâmetros para o refinamento dos dados obtidos, tais como: a escolha de periódicos revisados por pares, tendo em vista o rigor da avaliação do conteúdo; a seleção do tópico Educação; o recorte temporal a partir de 2010, tendo como referência a publicação das DCNEI (BRASIL, 2010); e, por fim, a escolha por artigos em Português.

Após o processo de refinamento dos dados obtidos na busca foi realizado um segundo processo de seleção do material, a partir da leitura dos títulos dos trabalhos coletados. Assim, foram descartadas as produções que apresentavam assuntos ou temáticas que não se relacionavam com o objeto desta pesquisa. A última etapa deste levantamento deu-se pela leitura do resumo dos artigos.

A pesquisa 1 foi feita com o uso dos descritores avaliação da aprendizagem e Educação Infantil. Obteve-se como resultado 1.549 trabalhos. Entretanto, durante a leitura dos títulos, constatou-se que a plataforma considera o conceito de Educação Infantil separadamente, ou seja, como dois termos distintos. Assim, foi feita uma nova busca, nomeada pesquisa 2 (Quadro 2), utilizando o termo Educação Infantil entre aspas.

Quadro 2 – Pesquisa 2

Descritores	Resultado inicial	Periódicos revisados por pares	Tópico Educação	Período 2010-2018	Idioma Português
Avaliação da aprendizagem; “Educação Infantil”	638	339	44	39	33
Resultado final					33

Elaborado pela pesquisadora

Dentre os 33 trabalhos obtidos, após as etapas de leitura de títulos e resumos foi selecionado um artigo (Quadro 3). Os demais foram descartados, pois tratavam de assuntos relacionados a outras temáticas que se diferem do objeto desta pesquisa, tais como questões da área da saúde (Fonoaudiologia), Educação Inclusiva, formação de professores(as) e políticas públicas.

Quadro 3 – Artigo selecionado na pesquisa 2

Título	Autor(a)	Ano de publicação	Local de publicação
A criança protagonista no currículo e na própria avaliação: uma pesquisa-ação realizada em duas escolas municipais de Educação Infantil de São Paulo.	Cristina Aparecida Colasanto	2014	E-Curriculum/ PUC-SP

Elaborado pela pesquisadora

Neste artigo, a autora apresenta um recorte da sua pesquisa de doutorado, na qual investiga a elaboração de relatórios de avaliação em duas pré-escolas municipais na cidade de São Paulo. Tem como objetivo conhecer o modo como a participação das crianças é registrada neste instrumento. Parte da premissa de que é preciso considerar a especificidade da Educação Infantil e, assim, ter seus próprios instrumentos de avaliação. Referencia a sua pesquisa em uma concepção de criança como ator social e o centro do planejamento curricular. Deste modo, à luz da abordagem das pedagogias participativas, apresenta a participação das crianças na avaliação como meio para que elas sejam parte ativa do processo educativo. Este artigo dialoga com a problemática de tal pesquisa, no sentido de conceber a criança como sujeito de agência e, por consequência, participativo no processo de avaliação da sua aprendizagem. Entretanto, sua investigação se dá no contexto da pré-escola e este estudo tem como foco as crianças da creche, de grupos de 2-3 anos.

Na pesquisa 3 (Quadro 4), pesquisa 4 (Quadro 5) e pesquisa 5 (Quadro 6), dentre os artigos encontrados no processo de refinamento da busca, nenhum foi selecionado, por tratar de assuntos diferentes do objeto desta investigação. Como, por exemplo, desenvolvimento pessoal e social na infância, Indicadores de Qualidade, saúde, avaliação dos espaços físicos e avaliação institucional.

Quadro 4 – Pesquisa 3

Descritores	Resultado inicial	Periódicos revisados por pares	Tópico Educação	Período 2010-2018	Idioma Português
Avaliação da aprendizagem; Creche	216	105	5	5	5
Resultado final					5

Elaborado pela pesquisadora

Quadro 5 – Pesquisa 4

Descritores	Resultado inicial	Periódicos revisados por pares	Tópico Educação	Período 2010-2018	Idioma Português
Avaliação; Creche	814	409	21	19	17
Resultado final					17

Elaborado pela pesquisadora

Quadro 6 – Pesquisa 5

Descritores	Resultado inicial	Periódicos revisados por pares	Tópico Educação	Período 2010-2018	Idioma Português
Instrumentos de avaliação; Creche	254	62	6	4	3
Resultado final					3

Elaborado pela pesquisadora

A pesquisa 6 (Quadro 7) resultou em três artigos. Na leitura dos títulos constatou-se que os assuntos tratavam sobre legislação, políticas sociais (escrito em língua inglesa) e avaliação na Educação Infantil, o qual foi selecionado (Quadro 8).

Quadro 7 – Pesquisa 6

Descritores	Resultado inicial	Periódicos revisados por pares	Tópico Educação	Período 2010-2019	Idioma Português
Instrumentos de avaliação; “Educação Infantil”	443	144	20	16	12
Resultado final					12

Elaborado pela pesquisadora

Quadro 8 – Artigo selecionado na pesquisa 6

Título	Autor(a)	Ano de publicação	Local de publicação
A avaliação na Educação Infantil: um breve olhar na avaliação da aprendizagem	Tânia Zanatta Silva	2012	Revista Thema

Elaborado pela pesquisadora

O artigo apresenta um estudo sobre a avaliação na Educação Infantil, tendo como sujeitos as crianças da pré-escola. Discute sobre a avaliação na perspectiva de acompanhamento e registro. Cita o portfólio como sendo um instrumento avaliativo que favorece a comunicação com as famílias. Entretanto, este artigo não trata sobre a participação das crianças no processo avaliativo, que é o objeto de estudo desta pesquisa.

A pesquisa 7 (Quadro 9) foi a única em que se utilizou apenas um descritor para a busca. Os dois artigos obtidos tratam da temática da avaliação, embora um seja relacionado à formação de professores(as) e o segundo sendo o mesmo artigo obtido na Pesquisa 6 (Quadro 7).

Quadro 9 – Pesquisa 7

Descritores	Resultado inicial	Periódicos revisados por pares	Tópico Educação	Período 2010-2018	Idioma Português
“Avaliação na Educação Infantil”	20	7	2	2	2
Resultado final					2

Elaborado pela pesquisadora

Com base neste levantamento bibliográfico, identifica-se que a educação das crianças bem pequenas é um assunto pouco abordado nas produções científicas, o que legitima a relevância de pesquisas sobre a creche. Ao buscar por investigações

que tratem da especificidade do processo avaliativo com crianças de 0 a 3 anos, verifica-se uma grande lacuna, sobretudo no que se refere à perspectiva participativa e dialógica entre crianças e adultos(as).

Diante do exposto, fundamenta-se a importância desta investigação sobre o fazer avaliativo no contexto da creche, concebendo a experiência educativa como uma vivência democrática, à luz da pedagogia da infância. Neste horizonte, a documentação pedagógica é entendida como um elemento que subsidia as narrativas das jornadas de aprendizagem das crianças e possibilitam a sua participação no processo avaliativo.

4.2 A opção metodológica

Com base nos objetivos desta investigação, optou-se pela pesquisa interventiva de cunho qualitativo. De acordo com Damiani *et al.* (2013), a relevância desta abordagem metodológica refere-se à produção de conhecimento pedagógico através da interação entre a prática educativa e as pesquisas acadêmicas. Deste modo, o(a) professor(a) desempenha, para além da sua atividade docente, um papel de investigador(a) da sua prática.

Ponte (2002) considera que a ação investigativa sobre a nossa própria prática é um importante elemento para o processo de constituição da identidade profissional docente. Contudo, esclarece que não se trata de uma ação espontânea; pelo contrário, requer planejamento e rigor metodológico. Para o referido autor, este tipo de investigação justifica-se por revelar a autoria e o protagonismo do trabalho do(a) professor(a), o profissionalismo docente, o desenvolvimento organizacional e a produção de novos conhecimentos sobre os processos educativos.

Freire (1996) compreende a reflexão crítica como um saber necessário à prática educativa. Para esse educador “A prática docente crítica, implicante do pensar certo envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” (FREIRE, 1996, p. 17). Com base nos pressupostos freireanos, o “pensar certo” implica em superar o saber ingênuo, de natureza experiencial. Em suas palavras:

Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando de ‘curiosidade epistemológica’. (FREIRE, 1996, p. 14)

A construção de conhecimento, portanto, emana um exercício de curiosidade metódica que, ao tomar distanciamento do objeto dele se aproxima, de forma rigorosa, para então desvelá-lo. Nesse sentido, o(a) professor(a) que pesquisa sobre a sua prática contribui tanto para o seu desenvolvimento profissional quanto para a produção de novos saberes no campo educacional.

Consonante a essa compreensão, Damiani (2012) assevera que a pesquisa interventiva tem como finalidade planejar e implementar uma intervenção para solucionar problemas oriundos da prática docente no contexto de exercício da sua ação educativa. Ou seja, o(a) pesquisador(a) identifica uma problemática e planeja uma intervenção para resolvê-la, disponibilizando-se ao diálogo com os outros sujeitos da investigação. Sendo assim, as contribuições da pesquisa ocorrem sobre o fazer do(a) professor(a) e a produção acadêmica, pois há uma comunhão entre o âmbito da sua prática pedagógica e da pesquisa.

A abordagem metodológica interventiva integra o campo das pesquisas aplicadas, pois se dedica em intervir no contexto da ação educativa; ou seja, é um “[...] tipo de pesquisa educacional no qual práticas de ensino inovadoras são planejadas, implementadas e avaliadas em seu propósito de maximizar as aprendizagens dos alunos que delas participam.” (DAMIANI, 2012, p. 2).

Damiani (2012) compreende o termo intervenção como sinônimo de interferência, de modo que as pesquisas aplicadas produzem conhecimento para melhorias no fazer docente, em uma interconexão entre teoria e a prática pedagógica:

No âmbito de nosso grupo de pesquisa, denominamos intervenções as interferências (mudanças, inovações), propositadamente realizadas por professores/pesquisadores, em suas práticas pedagógicas. Tais interferências são planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias nessas práticas, além de pôr a prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos. (p.3)

Trata-se, portanto, de uma modalidade de investigação para a compreensão do agir, com potencial de transformação no contexto da ação pedagógica e produção científica.

O processo metodológico da pesquisa interventiva é constituído por dois componentes que correspondem ao rigor científico da investigação. “O **método das pesquisas do tipo intervenção pedagógica** envolve planejamento e

implementação de uma interferência e a **avaliação dos seus efeitos.**” (DAMIANI et.al, 2013, p. 62, grifos da autora).

Sendo assim, o método de intervenção (ou método de ensino) refere-se à prática pedagógica, isto é, a ação do(a) docente agente da intervenção. A rigorosidade metodológica desta abordagem exige o detalhamento minucioso do fazer do(a) professor(a) fundamentado teoricamente.

O método de avaliação da intervenção apresenta a descrição dos instrumentos de coleta e análise de dados, bem como a avaliação sobre a própria intervenção efetivada, ou seja, os pontos positivos e negativos do projeto interventivo. “Nas intervenções, a intenção é descrever detalhadamente os procedimentos realizados, avaliando-os e produzindo explicações plausíveis sobre seus efeitos, fundamentados nos dados e em teorias pertinentes.” (DAMIANI *et al.*, 2013, p. 59).

Cabe ressaltar que a presente pesquisa investiga a própria prática pedagógica da professora-pesquisadora em um percurso educativo de atendimento não presencial vivenciado com um grupo de crianças de 2-3 anos e seus familiares.

4.2.1 Instrumentos de coleta de dados

Nesta investigação foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a entrevista com as famílias, os relatos e as produções dos meninos e meninas, as fotografias e vídeos enviados pelos familiares e crianças através do grupo no *WhatsApp*, os registros da professora-pesquisadora e a observação e escuta.

De acordo com Ludke e André (1986), a entrevista é um instrumento de coleta de dados que, quando criteriosamente planejado, possibilita importantes contribuições para as investigações científicas, pois viabiliza a interação e o diálogo entre os sujeitos da pesquisa. Nesta investigação, a entrevista teve como objetivo conhecer a experiência dos familiares com as práticas e instrumentos avaliativos utilizados na creche, de modo a acompanhar o processo de aprendizagem de seus filhos e filhas, em especial neste contexto de educação remota emergencial. Para tanto, foi adotado o modelo semiestruturado, “[...] que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). O roteiro de questões que orientaram o diálogo encontra-se no apêndice A.

As entrevistas foram feitas individualmente com três mães, através de chamada de vídeo por *WhatsApp*. Foi realizada a gravação do áudio e, em seguida, a transcrição (Apêndice B). A entrevista teve início com uma breve conversa informal, com notícias sobre as crianças. Em seguida, foram feitas perguntas de identificação pessoal, com dados como nome, idade, escolaridade e profissão. Na sequência, ocorreu uma apresentação sucinta acerca da temática da pesquisa, com a finalidade de esclarecer e contextualizar as questões que foram feitas posteriormente sobre a temática da avaliação.

Nesta pesquisa interventiva realizada no contexto educativo remoto e emergencial, as fotografias e vídeos foram utilizados como ferramentas para comunicar os fazeres do cotidiano das crianças e socializar as suas produções. Sobre os registros fotográficos, Ostetto (2017) afirma:

Todavia, depois de realizada, a foto se abre a diferentes leituras da realidade capturada, possibilita múltiplas interpretações, de acordo, agora, com aquele que vê o conteúdo retratado. Não se limita aos olhos nem à perspectiva de quem fez a foto; permite a construção de outras histórias, tecidas pelo olhar e pela subjetividade de quem tiver contato com ela. (p. 42)

Os registros fotográficos e filmagens subsidiaram a construção e condução do projeto interventivo, que é apresentado na seção 5 deste trabalho.

Outro instrumento utilizado foi o registro reflexivo da professora-pesquisadora, apresentando anotações oriundas do acompanhamento do projeto interventivo, bem como a transcrição das mensagens de áudio e vídeos. De acordo com Ludke e André (1986) o registro do processo investigativo contempla um âmbito descritivo sobre os sujeitos, espaço, diálogos, vivências e comportamentos; e reflexivo, composto por notas de observações pessoais da pesquisadora.

No âmbito do percurso metodológico, a escuta às crianças e seus familiares no decorrer da trajetória educativa não presencial foi utilizada como instrumento de coleta de dados. Como discute Silva (2012), os relatos das crianças não têm um tempo, espaço ou assunto pré-determinado para acontecer, eles vão ocorrendo à medida em que o trabalho se desenvolve e os vínculos de confiança vão se construindo. Com isso, meninos e meninas vão se “[...] constituindo em interlocutores e interlocutoras na compreensão da investigação realizada” (p. 36). Devido à especificidade do processo educativo remoto emergencial, os relatos das crianças foram enviados através de mensagens de áudio e por vídeos, os quais foram transcritos para posterior análise.

4.3 O campo da pesquisa

Esta pesquisa interventiva foi realizada em uma creche municipal na cidade Santo André, na região metropolitana do Grande ABC Paulista. O município possui o total de 43 creches que atendem a bebês e crianças bem pequenas, na faixa etária de 0 a 3 anos e 50 Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF), instituições em que é ofertando o atendimento às turmas da pré-escola (crianças de 4 e 5 anos), bem como às do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Em algumas EMEIEFs é ofertada também a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A creche em que se deu a realização desta pesquisa está localizada no bairro Jardim Cristiane, uma região periférica da cidade que foi constituída em meados da década de 70. Nesta territorialidade a maioria das ruas é asfaltada, com construções em alvenaria, energia elétrica e saneamento básico. Entretanto, há também uma área deste bairro denominada “Núcleo Jardim Cristiane”, em que as ruas não têm asfalto, as moradias são feitas de madeira (barracos) e há precariedade na oferta de saneamento básico, a citar a não circulação de caminhões de coleta de resíduos devido à largura das ruas ser muito estreita. Deste modo, esta comunidade despeja o lixo em caçambas que são dispostas em diferentes pontos do núcleo, fator que resulta na presença de lixo pelas ruas do entorno. Todavia, alguns projetos governamentais foram realizados na região, como a construção de três prédios pelo Conjunto de Desenvolvimento Habitacional e Urbano (CDHU).

O bairro conta com a oferta de alguns serviços públicos: uma creche, uma EMEIEF, um Centro de Referência de Assistência Social (CREAS), o Centro Profissionalizante Miguel Arraes e uma escola estadual. A região possui um centro comunitário, algumas praças, igrejas católicas e evangélicas e comércios como pequenos mercados, lojas de produtos variados, lotérica, padaria, açougue, academia, depósito de construção, entre outros.

A instituição em que se deu esta pesquisa atendeu em 2020 a um total de 136 crianças de 0 a 3 anos, em jornadas de período integral (7h às 18h) ou semi-integral manhã (7 às 13h) ou tarde (13h às 18h). Com relação às turmas, atende um grupo de berçário, composto por bebês de 4 meses a 1 ano e 10 meses; uma turma do 1º ciclo inicial, com crianças de 1 ano e 11 meses a 2 anos e 10 meses; e duas turmas do 1º ciclo final, com crianças de 2 anos e 11 meses a 3 anos e 10 meses.

A creche foi inaugurada em 2011, após solicitações dos(as) moradores(as), que precisavam se deslocar para bairros vizinhos para terem o atendimento aos bebês e crianças bem pequenas. O prédio da creche foi adaptado para o funcionamento, pois se tratava de uma parte da EMEIEF destinada às salas das turmas da pré-escola e a brinquedoteca.

Com relação à estrutura física, a creche é composta por: uma sala de berçário integrada ao lactário, banheiro e solário; três salas referência, um refeitório para uso das crianças, uma cozinha, um refeitório para os(as) funcionários(as), uma lavanderia, dois banheiros para crianças, cinco banheiros para adultos(as), uma secretaria e uma sala para professoras e equipe gestora, um parque, um ateliê integrado à brinquedoteca, área externa com tanque de areia, gramado, parede de azulejos e algumas árvores.

4.3.1 O campo de pesquisa no contexto da pandemia

O cenário de pandemia mundial decorrente do COVID-19 implicou em um (constante) ressignificar do fazer pedagógico com as crianças bem pequenas. No mês de março o atendimento presencial na creche foi suspenso para iniciar o período de isolamento social. Tal ação ocorreu repentinamente. A notícia da suspensão das aulas em toda a Rede Municipal ocorreu durante um final de semana, via redes sociais, por meio da orientação às famílias para se organizarem para que as crianças não frequentassem as instituições a partir da próxima semana. Deste modo, na semana seguinte, a frequência de crianças diminuiu significativamente (tendo uma média de quatro por dia). Por esta razão, não foi possível à equipe docente se despedir de todos os meninos e meninas, seus familiares e colegas de trabalho. O último dia de atendimento presencial na creche foi em vinte de março. O cenário era de incertezas, o que impossibilitou preparar antecipadamente encaminhamentos para o novo momento que estaria por vir.

Na Rede Municipal de Ensino de Santo André, após o período de suspensão do atendimento nas instituições educacionais, houve a antecipação do recesso escolar (programado para o mês de julho). As atividades foram retomadas de modo não presencial na última semana do mês de abril, através de reuniões virtuais entre o grupo docente e a equipe gestora para apropriação das orientações legais acerca

deste momento emergencial, bem como para compreender, discutir e construir estratégias para a continuidade da ação educativa no contexto pandêmico.

No coletivo do grupo docente (professoras e gestoras) foi elencada uma perspectiva para a condução do processo educativo remotamente. De acordo com as orientações do município, cada instituição teve autonomia para organizar a proposta de trabalho com as crianças e famílias, tendo como fundamento a legislação educacional. Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), no que se refere à Educação Infantil, asseguram:

Em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconheçam a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças. (p. 93)

Sendo assim, no processo de pré-figuração do trabalho pedagógico a ser desenvolvido, foi construído pelo grupo docente o conjunto de princípios norteadores para a ação educativa, tendo como fundamentos: 1. A identidade e especificidade da ação educativa desenvolvida na creche; 2. A manutenção de vínculos, 3. O fortalecimento das relações com as crianças e familiares; e 4. A vivência de ações do cotidiano da creche no contexto doméstico.

Para tanto, foi feita a construção de um grupo de *WhatsApp* para cada turma da unidade. As interações nos grupos virtuais tiveram início no dia cinco de maio de dois mil e vinte, após quarenta e cinco dias sem contato entre crianças, famílias e professoras. É pertinente ressaltar que o isolamento social começou em um momento em que a creche vivenciava o processo de inserção e acolhimento das crianças e suas famílias, construindo vínculos de referência e afetividade entre os sujeitos. Quando foi iniciado o contato via grupo de *WhatsApp*, educadores(as) e crianças tinham vivenciado mais tempo afastados(as) do que juntos(as) no cotidiano da instituição.

4.4 Os sujeitos da pesquisa

Esta pesquisa interventiva foi realizada em um grupo do 1º ciclo inicial, com crianças de 2-3 anos. Nesta turma, o agrupamento era misto, com crianças que frequentavam a creche em jornada integral e outras que permaneciam apenas no período da manhã ou tarde.

Devido ao contexto de pandemia mundial decorrente do COVID-19, o atendimento presencial na creche foi suspenso na segunda quinzena do mês de março. Após um período de intervalo, seguido da antecipação dos quinze dias do recesso escolar, no mês de maio teve início a construção de um processo educativo remoto, efetivado através da construção de um grupo de *WhatsApp* com os familiares das crianças.

O grupo virtual intitulado “Sala 2” era composto por familiares do coletivo total da turma: período manhã, tarde e integral, assim como as duas professoras e as duas auxiliares (uma de cada período). Todas as famílias foram convidadas a integrarem esse coletivo, contudo, algumas optaram por retirarem-se e foram atendidas através de mensagens em particular. Entre os familiares integrantes do grupo, a maioria eram mães (37). Havia também dois pais, um tio e uma madrinha.

No que diz respeito à participação na realização desta pesquisa, em específico, foram convidados todos os familiares de crianças dos períodos semi-integral manhã e integral (agrupamento no qual a pesquisadora atuava como professora). Este grupo era composto por vinte e oito crianças, sendo que quinze frequentavam o período semi-integral do turno manhã e treze permaneciam em período integral (tendo no período da tarde outra professora e auxiliar). Dentre as crianças, a maioria (23) frequentava a creche no ano anterior, tendo apenas cinco que iniciaram sua experiência educativa no ano letivo de dois mil e vinte. Uma delas ingressou na turma na primeira semana do período de isolamento social, de modo que o seu contato com as educadoras e colegas ocorreu exclusivamente através de meios digitais.

O convite aos familiares foi feito através de mensagem enviada em particular pelo *WhatsApp* (Apêndice C). Do total convidado, cinco aceitaram compor este processo investigativo. No entanto, devido às demandas particulares, duas mães não conseguiram participar da entrevista, mas atuaram nas demais ações que envolveram este estudo. Nos quadros abaixo são apresentados os sujeitos da pesquisa:

Quadro 10 - Crianças

Nome	Idade	Sexo	Com quem reside	Tempo que frequenta a creche
Ana Clara	3 anos e 6 meses	Feminino	Mãe, Pai e irmã	Desde o berçário
Gabriel	3 anos e 4 meses	Masculino	Mãe, pai e irmão	Desde o berçário
Maick	4 anos e 5 meses	Masculino	Madrinha, Padrinho e seus filhos	Desde o berçário
Melissa	3 anos e 7 meses	Feminino	Mãe, pai, irmão e tio.	Ingressou na creche na semana em que teve início a pandemia
Núria	3 anos e 7 meses	Feminino	Mãe, pai e irmã.	Ingressou na creche neste ano

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Quadro 11- Familiares

Nome	Ana Carolina	Jamile	Simone	Sirley	Débora
Filho/Filha	Ana Clara	Gabriel	Maick	Melissa	Núria
Idade	26 anos	30 anos	- ¹	23 anos	34 anos
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Escolaridade	Ensino Médio incompleto	Ensino Médio	-	Ensino Médio	Ensino Superior
Ocupação	Confeiteira	Analista contábil	-	Do lar	Professora de História e Geografia (Rede Estadual de Ensino)
Rotina na pandemia	Está trabalhando em casa, fazendo doces e salgados para venda.	Está trabalhando em casa, na modalidade de "Home Office". Concilia o seu trabalho com os cuidados da casa e da família.	-	Não houve mudanças, pois não trabalha fora.	Está trabalhando em casa, na modalidade "Home Office", ministrando aulas virtuais e conciliando com os cuidados da casa e família.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Após a aceitação dos familiares em participar da pesquisa, foi entregue para assinatura das partícipes o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Cabe ressaltar que a presente pesquisa foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação de Santo André e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade

¹ Não foi possível contar com a participação desta madrinha na entrevista. Deste modo, não houve acesso a esses dados.

Municipal de São Caetano do Sul (USCS), parecer 4.295.656, CEP/CONEP número 09.521-160 (Anexo A).

4.5 Categorias de análise

O procedimento de análise dos dados coletados ao longo desta investigação ocorreu através de três etapas, conforme proposto por Bardin (1977): a pré-análise; a exploração do material e o tratamento do resultado.

Inicialmente, na organização do plano de análise (pré-análise), foi feita a leitura flutuante de todo o conteúdo recolhido, pois “A primeira actividade consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações.” (BARDIN, 1977, p. 96).

Na sequência, a etapa de exploração do material coletado foi realizada tendo como embasamento o referencial teórico, a problemática e os objetivos deste estudo. Neste processo, foram definidas as categorias para a análise dos dados, considerando, como propõe Bardin (1977), as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência:

- Regra da exaustividade: “[...] uma vez definido o campo do corpus [...], é preciso ter-se em conta todos os elementos desse corpus.” (BARDIN, 1977, p. 97). O *corpus* desta investigação foi composto pela transcrição de vídeos e entrevistas, o processo documental construído ao longo da trajetória educativa e os registros da professora-pesquisadora. Todo o conteúdo foi incluído na análise dos dados;
- Regra da representatividade: “A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial. Neste caso, os resultados obtidos para a amostra serão generalizados ao todo.” (BARDIN, 1977, p. 97). Neste estudo, o conteúdo foi analisado em sua totalidade;
- Regra da homogeneidade: “[...] os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha.” (BARDIN, 1977, p. 98). Na definição das categorias, foi elencada apenas uma dimensão para a análise dos dados;
- Regra de pertinência: “[...] os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que

suscita a análise” (BARDIN, 1977, p. 98). Os documentos analisados neste estudo tiveram como embasamento a problemática e os objetivos desta investigação.

Para Franco (2005), “A *categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos.” (p. 57). Assim, para a análise do conteúdo desta pesquisa, foram elaboradas duas categorias: Participação e O fazer avaliativo na creche. Ambas foram elencadas posteriormente à coleta dos dados; portanto “Emergem da ‘fala’, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise e teoria.” (FINCO, 2005, p. 59).

A participação tem como princípio a construção de uma vivência democrática e cidadã na creche. Nessa perspectiva emancipatória, o processo educativo ocorre em um contexto de relações dialógicas, em que todos têm o direito de dizer a sua palavra e ser escutado. Sendo assim, a categoria “Participação” agrupa os indicadores que se referem à experiência participativa na creche, em que as crianças e seus familiares compartilham o protagonismo junto à professora no projeto educacional (e, por consequência, na documentação pedagógica e fazer avaliativo), através da escuta a vozes plurais.

No que se refere à avaliação na Educação Infantil, esta se configura como um fazer processual e contextualizado que permeia toda a trajetória educacional, tendo como finalidade acompanhar o itinerário de aprendizagem das crianças e o trabalho pedagógico. Deste modo, na categoria “O fazer avaliativo na creche” são considerados como indicadores a concepção de avaliação, a prática de avaliação documentada e participativa, os indicativos das aprendizagens das crianças e famílias e a metacognição.

O tratamento do resultado, isto é, a inferência e a interpretação dos dados coletados à luz do referencial teórico desta investigação, corresponde à etapa final deste processo de análise de conteúdo e é apresentado na próxima seção deste trabalho, no item 5.3.

5 “COMO NÓ E NÓS”: UMA NARRATIVA DA TRAJETÓRIA DE APRENDIZAGENS NO CONTEXTO DE PANDEMIA

Desejamos que a educação de infância contribua para o desenvolvimento de identidades relacionais que sentem pertença e participação, que exploram e comunicam; que, por meio de documentação, revisitam a aprendizagem desenvolvida, construindo narração significativa e compreendendo-se como sujeitos na construção do conhecimento. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2017, p. 120).

Em face dos objetivos desta investigação e com base na abordagem metodológica da pesquisa interventiva (DAMIANI et al., 2013), foi construído um projeto de intervenção visando efetivar uma sistemática de avaliação documentada e participativa, subsidiada pela narrativa da trajetória educativa vivenciada coletivamente entre crianças, professora e familiares.

O projeto foi realizado em um contexto pandêmico no qual a ação educativa concretizou-se remotamente. Sendo assim, no início desta seção é feita a descrição do processo educativo não presencial, considerando o cenário de excepcionalidade e emergência do percurso trilhado. Posteriormente são apresentados o Método de Intervenção e o Método de Avaliação da Intervenção.

5.1 O percurso educativo no contexto da pandemia

Com a suspensão do atendimento presencial nas instituições de ensino em decorrência da pandemia, o processo educativo foi efetivado remotamente na creche onde foi desenvolvido o projeto interventivo. Diferentes estratégias surgiram a partir das interações entre educadoras, famílias e crianças em um grupo de *WhatsApp*.

O primeiro contato no grupo virtual intitulado “Sala 2” foi repleto de afetos. Os familiares e as educadoras se apresentaram por meio de troca de mensagens. Também foram enviados áudios e vídeos das crianças dizendo “oi”, mandando beijos e dizendo estar com saudades da creche e dos amigos. Alguns familiares aproveitaram esse momento inicial para expor as suas expectativas. Sugeriram que as professoras possibilitassem virtualmente às crianças algumas vivências que faziam parte do cotidiano na creche, como a leitura de histórias, canções e brincadeiras.

Deste modo, para além da manutenção de vínculos e notícias do dia a dia, foi iniciada uma ação de oferta semanal de uma proposta de atividade. Convidou-se as famílias à realização de algumas vivências que integravam o cotidiano das crianças na creche. Para tanto, a documentação produzida durante o período de acolhimento ocorrido nos meses de fevereiro e março, foi utilizada para comunicar as propostas, dando visibilidade à agência das crianças e resgatando memórias.

O planejamento das propostas foi feito coletivamente entre as educadoras da turma (professoras e auxiliares), tendo como princípio a escuta às crianças e famílias, por meio da interpretação dos registros que eram recebidos através do *WhatsApp*: fotos, vídeos, mensagens em áudios e escritas, em diálogo com a intencionalidade pedagógica das docentes.

Assim, no decorrer da trajetória educativa remota foram oferecidas propostas de circuito de movimentos (sugestão da mãe de uma criança, que tem apreço por esta brincadeira), brincadeiras de construção, produção de desenhos, vídeos com leituras de histórias e canções.

Outra ação deste trabalho pedagógico se deu através da realização de chamadas de vídeo para leitura de histórias. Esta prática possibilitou uma parceria entre os familiares e as educadoras oportunizando às crianças um meio para experienciar este fazer tão frequente na jornada na creche. As chamadas de vídeo foram feitas pelo *WhatsApp*, com a participação de uma educadora e três crianças (com seus familiares). Nesses encontros os meninos e meninas reagem com surpresa e alegria ao verem que a professora e os colegas “estavam na sua casa”.

No segundo semestre teve início a prática de envio quinzenal de kits de materiais, a qual foi denominada “Um pedacinho da creche em casa”. O acervo de elementos que compunham os kits era elencado pelas educadoras, em consonância com uma busca pela escuta às solicitações e interesses das crianças. De acordo com Rinaldi (2019): “Escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles têm a dizer, ouvindo as cem (e mais) linguagens com todos os nossos sentidos” (p. 227). Deste modo, no contexto de um processo educativo não presencial, a escuta aos meninos e meninas ocorreu através das mensagens de áudio, bem como por meio da interpretação dos registros enviados no grupo virtual e interesses expressos pelos familiares. Estes também participaram deste processo apresentando sugestões, como a de uma mãe que compartilhou a ideia de envio de fantoches de personagens de histórias.

Foram percebidos dois momentos distintos nas interações do grupo “Sala 2” e devolutivas das famílias sobre o que era proposto e oferecido pelas educadoras. No início da suspensão do atendimento presencial e ações de isolamento social que levaram familiares a ficar em casa, compreendia-se que as interações no grupo virtual tinham uma função transitória de manutenção dos vínculos, sendo algo passageiro. Nesse período, houve uma quantidade frequente de participação no grupo virtual “Sala 2”.

Contudo, à medida que houve o afrouxamento do isolamento social, com a retomada do funcionamento de muitos serviços (sobretudo o comércio), as mães e os pais retornaram ao trabalho. As crianças passaram então a ficar com outros familiares, como tios(as), avôs/avós, entre outros. Em paralelo a isto, houve o posicionamento do prefeito acerca do possível não retorno ao atendimento presencial no ano letivo em vigor. Esses fatores foram entendidos como justificativas para a diminuição nas interações no grupo virtual e a participação dos familiares nas ações propostas pelas educadoras.

A experiência educativa não presencial com crianças bem pequenas foi consolidada através da atuação em parceria entre educadoras e familiares. Mesmo diante dos limites impostos pelo contexto pandêmico, buscou-se desenvolver estratégias para viabilizar a participação de todos os sujeitos para a continuidade do atendimento aos meninos e meninas, tendo como princípio a especificidade do trabalho pedagógico na creche.

5.2 “Como nó e nós” - A avaliação documentada e participativa no contexto de pandemia – O método da intervenção

O projeto interventivo desta investigação teve como propósito construir um processo de avaliação documentada e participativa que tornasse visível a trajetória de aprendizagem de crianças de 2-3 anos num contexto de pandemia. Para tanto, a documentação pedagógica foi utilizada como subsídio para a produção da narrativa sobre o itinerário de meninos e meninas durante o atendimento remoto.

O conceito de documentação pedagógica está relacionado a uma prática pedagógica reflexiva e comunicativa (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019), compromissada com a condução do projeto educativo através do diálogo e negociação entre todos os sujeitos. A comunicação e o testemunho do percurso de

meninos e meninas viabilizam o reconhecimento às produções e a cultura infantil, pois “A narração das aprendizagens potencia uma outra ordem de intencionalidade – a de criar interpretação, compreensão, sentido e significado para aprendizagem.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2017, p. 121). Na trajetória educativa não presencial a documentação pedagógica foi utilizada como uma estratégia para planejar, acompanhar, narrar e comunicar o percurso vivenciado remotamente entre as educadoras, as crianças e os seus familiares.

Na etapa de planificação do projeto educativo remoto a professora-pesquisadora problematizou como a documentação pedagógica poderia contribuir para a manutenção de vínculos, construção de memória e sentimento de pertencimento entre todos os sujeitos, bem como revelar aos fazeres e saberes dos meninos e meninas. Deste modo, concomitante à experiência educativa não presencial, foi construído um processo documental com a narrativa do percurso trilhado, o qual foi denominado de “Como nós e nós”. A metáfora do nó foi utilizada por compreender a documentação pedagógica como um elemento que possibilita a conexão entre os sujeitos, um elo que integra e possibilita a criação de um “nós”, um grupo constituído por crianças e adultos(as), que mesmo em contexto de isolamento social, compartilhou uma experiência educativa coletiva.

O processo documental “Como nós e nós” apresentou a narrativa do coletivo do grupo, a qual teve como premissa acompanhar, conhecer, tornar visível e atribuir significado aos saberes e fazeres das crianças, bem como produzir memória e comunicar a trajetória vivenciada.

O contexto de atendimento educacional remoto culminou em alguns desafios à prática pedagógica com crianças bem pequenas. Entretanto, mesmo com os limites impostos pelo cenário emergencial, houve o empenho em construir um projeto educativo dialógico, participativo e testemunhal, em que todos os sujeitos compartilhassem suas aprendizagens. De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019), a coconstrução da jornada de aprendizagem entre crianças e adultos(as) é um preceito da abordagem das pedagogias participativas, na qual ocorre o compartilhamento de saberes e a celebração às conquistas:

A aprendizagem é compreendida como um processo de construção conjunta que requer envolvimento de seus atores centrais, e a documentação permite um cruzamento de olhares (das crianças, dos pais, dos educadores) sobre as marcas da ação educacional que foi vivida nas situações educacionais que foram sendo criadas. (p. 51)

As marcas da experiência educativa remota foram produzidas pelo coletivo de sujeitos. As famílias e as crianças enviavam no grupo virtual fotografias, filmagens e mensagens de texto e em áudio para comunicar as experiências do cotidiano, contar sobre o percurso dos meninos e das meninas durante a realização das propostas sugeridas e para expor as produções, como os desenhos e as construções, por exemplo. Os vídeos e mensagens de áudio foram transcritos pela professora-pesquisadora, que também realizou *print* da tela de algumas filmagens e produziu relatos escritos das vivências.

O acervo de registros da experiência educativa não presencial foi organizado em pastas de um *drive*, em ordem cronológica, sendo uma para cada semana. Na prática de acompanhamento do processo educativo, para além da coleta de diferentes tipos de registros, é importante organizar o acervo de materiais, de modo a favorecer as etapas posteriores da produção da documentação. Para Altimir (2017):

Organizar todo o conjunto de elementos exige que os adultos se comportem como se fossem uma espécie de detetives que recolhem todas as provas e indícios para compreender o que aconteceu. Depois de recolher todos esses indícios, precisam classificá-los, ordená-los e colocar uns ao lado dos outros para poder construir assim, uma história, uma ideia. (p. 63)

A construção de uma narrativa não corresponde a uma coletânea de registros, pois o conceito de documentação pedagógica demanda uma prática reflexiva e de análise a partir das marcas produzidas no decorrer da trajetória educativa. Nesse processo investigativo a observação é considerada uma ação com a finalidade de conhecer e compreender as crianças: suas hipóteses, teorias, preferências, parceiros. Ou seja, “[...] o registro que se converte em documentação pedagógica é um meio privilegiado para ampliação da compreensão dos conceitos e das teorias sobre as crianças – para dar visibilidade à cultura da infância [...]” (OSTETTO, 2017, p. 28).

A observação e o registro possibilitam aos professores acompanhar o itinerário de aprendizagem das crianças e do percurso educativo. Em decorrência das particularidades do atendimento remoto foi necessário encontrar novas estratégias para viabilizar o acompanhamento ao percurso dos meninos e meninas. Deste modo, o processo observacional, a análise e a interpretação deram-se a partir dos registros recebidos no grupo virtual.

A escuta e a interpretação embasam o percurso investigativo de acompanhar, conhecer e produzir significado sobre as experiências das crianças. Desta forma, para além das mensagens de áudio e conversas em chamadas de vídeo, a interpretação dos registros recebidos, sobretudo as fotografias e vídeos, também foram utilizados como estratégia de escuta às crianças, considerando que “Escutar é um verbo ativo que significa interpretar e atribuir sentido às mensagens do outro.” (AZEVEDO, 2009, p. 30).

Segundo Riera (2019), documentar é um ato interpretativo. Deste modo, narrar é uma ação que transcende a descrição:

Se a descrição trata daquilo que é ou daquilo que aconteceu, a interpretação vai mais além e enfoca o *por que*, o *como*, e o *de que maneira*, sem perder de vista que as possibilidades de compreensão são múltiplas como são também as possibilidades interpretativas.” (p. 98).

A interpretação e a análise dos observáveis foram feitas pela professora-pesquisadora em um momento posterior à coleta e organização dos registros, com a finalidade de investigar, conhecer e contribuir com os fazeres das crianças, através das intervenções para a continuidade do projeto educativo remoto.

A escolha acerca do que comunicar através da documentação é um ato político (BRASIL, 2018), que diz respeito ao lugar da subjetividade na abordagem da documentação pedagógica; da responsabilidade pelo o que se intenta narrar e evidenciar. No processo documental “Como nó e nós” buscou-se revelar a imagem de criança competente, criativa e produtora de cultura.

A narrativa “Como nó e nós” foi construída em um arquivo digital de “*Apresentações Google*”, que foi semanalmente nutrido pela professora-pesquisadora no decorrer da trajetória educativa percorrida remotamente. Ao final do primeiro e do segundo semestre este material foi socializado com as famílias e crianças, em formato PDF, através de mensagens em particular no *WhatsApp*.

Para Rinaldi (2019) a documentação é uma escuta visível que testemunha os itinerários e torna-os concretos:

De fato, aquilo que documentamos (e, portanto fazemos existir) é um senso da busca que crianças e adultos fazem juntos pelo significado e pela vida. É um senso poético e tocante, que somente uma linguagem poética, metafórica e analógica pode construir em sua plenitude holística. (p. 185-186)

O processo documental coletivo “Como nó e nós” subsidiou a produção das narrativas individuais de cada criança, sendo este o instrumento avaliativo utilizado para atender à especificidade da avaliação na creche, que tem como propósito

acompanhar e compreender o percurso da criança. Conforme Oliveira-Formosinho et al. (2019) afirmam, a sistemática de avaliação documentada tem como finalidade contribuir com a aprendizagem:

O primeiro objetivo da documentação e da avaliação pedagógica é apoiar a jornada de aprendizagem individual de cada criança e do grupo por meio de processos de reflexão sobre a vida cotidiana e as atividades diárias, a fim de promover novas aprendizagens. (p. 144)

A avaliação é uma ação contínua, inerente à prática docente, e que integra o processo de acompanhamento e reflexão crítica sobre a criança – a sua singularidade, percurso e contextos – e a ação educativa desenvolvida. Assim, a documentação produzida no decorrer da trajetória embasa o fazer avaliativo.

Nesse sentido, para a produção das narrativas individuais foi feita a coleta dos registros de cada criança e reorganizados em um novo arquivo digital. Em seguida realizou-se a revisão do conteúdo, sendo acrescentada a escrita descritiva da professora-pesquisadora a fim de situar o contexto das situações que estavam sendo narradas. Conforme exemplificado no excerto abaixo (Figura 10), no lado esquerdo da página foi feita a contextualização sobre a ação educativa (entrega de um kit de materiais “Um pedacinho da creche em casa”) e ao lado direito foi apresentada a narrativa da experiência da criança:

Figura 10 – Fragmento do processo documental do Gabriel: “Um pedacinho da creche em casa – Pintura”

“UM PEDACINHO DA CRECHE EM CASA”

Pintura

Nesta terceira entrega do kit oferecemos às crianças materiais para pintura: saquinhos com tinta guache, pincel e folhas de diferentes tamanhos.



Gabriel durante sua produção com tinta fica surpreso ao descobrir que com a sua mistura de tintas obteve a cor roxa: “Ficou roxo!” disse ele para sua mãe que o acompanhava neste momento.

Fotos, vídeos e mensagens enviada pelos pela sua mãe.
Setembro/2020

Fonte: Acervo da pesquisadora

Todos os processos documentais seguiram uma formatação padrão, sendo: 1. Capa com o título “Como nó e nós – uma narrativa da trajetória de aprendizagens no contexto de pandemia”; 2. Página de apresentação, com uma foto da criança no espaço da creche², seu nome completo e data de nascimento, nome da professora e da auxiliar e identificação da creche e; 3. A narrativa do percurso de cada um(a).

O processo documental foi enviado para as crianças dentro de um envelope de papel nomeado e fechado com um laço de barbante e um coração feito de crochê pela professora-pesquisadora, como sendo uma metáfora aos “nós” de afetividade que foram cultivados ao longo deste percurso remoto. Dentro do envelope também foi encaminhada uma carta aos familiares (Apêndice D).

As narrativas individuais foram entregues para as famílias em versão impressa durante uma ação desenvolvida na creche para entrega dos kits de cesta básica no mês de outubro. Em consequência dos limites de interação com as crianças impostos pelo contexto de isolamento social, foi acordado previamente com os familiares o envio de um vídeo das crianças recebendo e apreciando o seu processo documental. Apenas uma mãe que participou da pesquisa não conseguiu enviar o vídeo devido a compromissos pessoais. A transcrição dos vídeos está nos Apêndices E, F, G e H. Abaixo é feita uma breve descrição sobre como ocorreu a entrega do material para cada criança:

² A opção pelo uso de uma foto da criança na creche se deu como um meio para o resgate da memória e sentimento de pertencimento ao espaço e experiências vivenciadas no cotidiano na instituição. Na página de apresentação do processo documental da Melissa foi utilizada uma foto enviada pela sua mãe, pois ela chegou à turma após o início do período de suspensão do atendimento presencial, de modo que ela não frequentou o espaço da creche.

Quadro 12 – Descrição da entrega do processo documental de cada criança



**MELISSA TATIELY NASCIMENTO
DA SILVA**
31/03/2017

1º CICLO FINAL 2020
SEMI-MANHÃ

Professora Natália
ADI Selma

Creche Prof.ª Elisabete Lillian Piccini

A Melissa recebeu o seu processo documental no mesmo dia em que sua mãe foi buscá-lo na creche (no dia quinze de outubro). Sua mãe organizou a cama para a apreciação do material, colocando-a sentada junto ao seu irmão mais novo.



**NÚRIA MARCELI MUNIZ
BORGES**
23/03/2017

1º CICLO FINAL 2020
SEMI-MANHÃ

Professora Natália
ADI Selma

Creche Prof.ª Elisabete Lillian Piccini

A Núria recebeu o seu processo documental no dia dezenove de outubro. Apreciou o material na companhia da sua mãe. As duas estavam sentadas próximo a mesa da cozinha da casa. Ao receber o envelope, Núria questionou se a professora que havia enviado-o para ela.



GABRIEL OLIVEIRA GOMES

01/06/2017

1º CICLO FINAL 2020
INTEGRAL

Professora Natália e Floripes
ADI Selma e Aline

Creche Prof.ª Elisabete Lilian Piccini

O Gabriel recebeu o seu processo documental no dia dezenove de outubro. Nesta ocasião, ele estava na sala da sua casa, sentado em uma cadeira em frente a mesa. Sua mãe e seu irmão o acompanharam no percurso de apreciação da sua narrativa. Ao receber o envelope, Gabriel comentou que parecia um presente. Ao iniciar a apreciação questionou sobre suas atividades, fazendo referência ao envio dos kits de materiais “Um pedacinho da creche em casa”.



MAICK HENRRY SANTOS SILVA

17/05/2016

1º CICLO FINAL 2020
SEMI-MANHÃ

Professora Natália
ADI Selma

Creche Prof.ª Elisabete Lilian Piccini

O Maick recebeu o seu processo documental no dia três de novembro. Apreciou a sua narrativa na companhia da sua madrinha Simone. Ambos estavam sentados em frente a uma mesa, na área externa da casa.

Elaborado pela pesquisadora

A história sobre a trajetória educativa remota entre professora, crianças e famílias promoveu visibilidade aos fazeres e as aprendizagens dos meninos e meninas, bem como possibilitou compreender e valorizar o que a criança é capaz de fazer, os seus interesses, teorias, pesquisas e emoções, além de construir sentimento de pertencimento e memória à experiência vivenciada.

5.3 A avaliação documentada e participativa no contexto de pandemia – O método de avaliação da intervenção

A análise dos dados coletados nesta investigação foi feita através de categorias, conforme proposto por Bardin (1977), em diálogo com o referencial teórico, a problemática e os objetivos desta investigação. Para tanto, foram elaboradas duas categorias: “Participação na creche” e “O fazer avaliativo na creche”.

Na categoria “Participação na creche” foram considerados como indicadores a experiência participativa na creche, através da escuta a vozes plurais e o protagonismo compartilhado entre crianças e adultos(as).

A categoria “O fazer avaliativo na creche” aborda a concepção de avaliação, a sistemática de avaliação documentada e participativa, os indicativos das aprendizagens das crianças e famílias e a metacognição.

5.3.1 “*Eu acho que tem que existir essa parceria porque cada um vai somar à sua maneira*” – Participação na creche

O atendimento educacional ofertado na creche é legitimado pelo compartilhamento e complementação às ações de educação e cuidado das famílias, visando a promoção do desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2010). À vista disso, na perspectiva não presencial foi necessário elaborar estratégias para construir um projeto educativo que comungasse com os princípios que caracterizam a especificidade da ação pedagógica com crianças bem pequenas.

Em consonância com a legislação educacional e os documentos mandatórios, no início do período da suspensão do atendimento presencial a ANPED (2020) produziu um manifesto ressaltando algumas particularidades do arranjo curricular na Educação Infantil:

A especificidade do trabalho pedagógico com as crianças pequenas tem como marca uma experiência educativa eminentemente interativa, sem listagem de conteúdos previamente definidos. [...] Com efeito, a dinâmica da educação infantil ocorre mediante a organização de vivências e experiências que extrapolam atividades ou sequências correntemente denominadas didáticas e perpassam as brincadeiras e as relações de cuidado. (s/p)

A experiência educativa com crianças bem pequenas tem como fundamento o âmbito das relações. Conforme exposto nas DCNEI (BRASIL, 2010), as interações e brincadeiras são eixos norteadores do currículo. Deste modo, destaca-se que o relacionamento das crianças com seus pares, com os(as) adultos(as) e com o meio social e o convívio com a diversidade são de suma importância para o processo de aprendizagem e a produção cultural infantil. Contudo, devido a suspensão do atendimento presencial as crianças não puderam mais estar juntas compartilhando o dia a dia na creche, o que despertou o sentimento de saudade dos(as) amigos(as), das professoras e educadores(as):

Figura 11: Fragmento do processo documental do Gabriel: “Sintomas de saudade!”

Sintomas de saudade!



Jamile: *Manda beijo para os amigos e a prô.*

(Gabi manda beijo)

Jamile: *Você está com saudade dos amigos e da prô?*

(Gabi faz que sim com a cabeça)

Jamile: *Você ficou feliz de ver a prô?*

Gabi: *Sim!*

Jamile: *É legal, né?*

Gabi: *Sim, brincar com meus brinquedos lá na minha escola.*

Jamile: *Você está com saudade da sua escola?*

Gabriel: *Sim.*

Jamile: *Logo logo você volta com seus amigos lá da escola.*

Gabriel: *Sim*

Jamile: *Você ficou triste?*

Gabriel: *Sim.*

Gabriel, em vídeo enviado pela sua mãe, após ter assistido ao vídeo de acolhida da prô e dos amigos.

Maio/2020

Fonte: Acervo da pesquisadora

Eu acho que ele sente muita falta. (...) Porque acabam se tornando da família, as crianças acabam se apegando, porque vocês que fazem parte da rotina. Os amigos fazem parte da rotina. As prôs fazem parte da rotina. Então eu acho que pra eles isso foi um desafio. (Jamile, em entrevista, 21/10/2020).

A experiência de vivenciar uma realidade pandêmica foi desafiante para adultos(as) e crianças. Conforme narrado pelo Gabriel e relatado pela Jamile (sua mãe), o distanciamento social privou os meninos e meninas do convívio com os(as)

colegas e as professoras. Em decorrência disto, as experiências de sociabilidade e interação com seus pares para brincar, explorar e aprender em companhia e a convivência com a diversidade foram afetadas. A impossibilidade de estarem diariamente no espaço da creche acarretou no afastamento das pessoas com quem haviam construído vínculos de afetividade e referência.

O sentimento de pertencimento das crianças ao cotidiano, fazeres, interações e sujeitos com quem conviviam na creche revela a importância desta instituição como espaço educativo e fórum de socialização de meninos e meninas (SARMENTO; SILVA, 2020). Por esta razão, consoante às possibilidades da realidade pandêmica, foi elaborado um projeto educativo remoto para a continuação do atendimento às crianças, de modo que, ainda que minimamente, fosse possível vivenciar uma trajetória educativa e a construção da identidade coletiva.

A construção coletiva de uma trajetória educativa não presencial em parceria com as famílias possibilitou conhecer as concepções dos familiares sobre as finalidades da ação educativa desenvolvida na creche. Para as mães partícipes desta investigação:

Então eu senti falta disso, mesmo o material pedagógico que veio não supre todas as necessidades de aprendizagem dela, mesmo que seja mais livre, quanto a criatividade e o diretivo, para ela aprender algumas coisas, como cores, formas, símbolos, né? Então essa parte mais diretiva eu senti que ficou um pouquinho mais defasado, vamos dizer assim. (Débora, em entrevista, 21/10/2020. Grifos da pesquisadora)

Vocês estão na escola com eles justamente pra ajudar nisso, pra ajudar a autonomia, pra ajudar eles nessa parte de como se familiarizar com as letras, e dessa parte eu não levo muito jeito. (Jamile, em entrevista, 10/11/2020. Grifos da pesquisadora)

Então, pra ela está sendo tudo novo, como ela não tinha ido pra creche ainda. (...) Estou ensinando o que eu consigo, o que eu posso, brincar com massinha. Hoje mesmo eu estava na minha avó, trouxe massinha para eles brincar. (...) Então, pra ela como está sendo ainda experiência, tudo pra ela é novidade. Ela tenta fazer, tenta interagir. A massinha mesmo, pra ela é novidade. Então ela aperta a textura pra conhecer coisa nova. (Sirley, em entrevista. 21/10/2020. Grifos da pesquisadora)

Os relatos da Débora e Jamile denotam um entendimento de que o trabalho pedagógico da creche tem como função ensinar conteúdos como cores, formas, símbolos e letras. Embora os preceitos legais e a produção científica que orientam a organização da ação educativa por meio de práticas que articulam os saberes das crianças ao patrimônio cultural, ainda é uma realidade presente em algumas instituições a fundamentação do projeto educativo em um rol de conteúdos e

objetivos a serem ensinados aos meninos e meninas, sem considerar seus contextos, interesses, questionamentos e teorias.

A perspectiva conteudista e de “ensinagem” às crianças é decorrente de uma concepção de creche como uma etapa preparatória, em que é necessário transmitir aos meninos e meninas determinados conceitos e desenvolver certas habilidades para prosseguirem na trajetória escolar. Este paradigma evidencia uma imagem de criança “[...] ‘pobre’, fraca e passiva, incapaz e subdesenvolvida, dependente e isolada.” (DAHLBERG; PENCE; MOSS, 2019, p. 69).

Para que as famílias compreendam o que é genuíno no atendimento pedagógico às crianças na creche é necessário comunicar o cotidiano, abrir-se ao diálogo e envolvê-las no projeto educativo, para que compreendam as razões da ausência de tarefas escolarizantes. Nesse sentido, o discurso da Sirley revela que o percurso educativo não presencial contribuiu para que ela proporcionasse à sua filha vivências de brincadeiras e exploração de materiais, descobertas e aprendizagens.

A construção do projeto educativo na creche deve considerar a criança como sujeito central e ser construído processualmente em consonância com a curiosidade, criatividade, identidade e contexto dos meninos e meninas. Nesse sentido, Dahlberg, Moss e Pence (2019) destacam a importância da escuta:

O trabalho pedagógico consiste, em grande parte, em ser capaz de ouvir, em ser capaz de ver e se deixar inspirado por e aprender com o que as crianças dizem e fazem. (...) Isto é parte de um projeto ético mais amplo de estabelecer uma cultura em que as crianças sejam vistas como seres humanos em seus direitos próprios, como dignas de serem ouvidas, na qual não imponhamos o nosso próprio conhecimento e as nossas categorizações antes de as crianças terem colocado suas questões e formulado suas próprias hipóteses. (p. 181)

No atendimento presencial, o convívio entre o(a) professor(a) e crianças possibilitam a observação e escuta para a recolha de indícios para o encaminhamento da ação educativa. Embora com as barreiras do cenário remoto, o itinerário educativo foi construído processualmente através da busca pela escuta às crianças. No âmbito das interações virtuais, para além da linguagem verbal, a fotografia e o vídeo foram utilizados como linguagens para conhecer os interesses, fazeres, desejos e curiosidades dos meninos e meninas, e assim conduzir o prosseguimento do percurso educacional:

*Através das interações com o grupo, me dediquei em investigar indícios para identificar como as crianças estão vivenciando esse período e como posso contribuir enquanto professora e pessoa. **Tenho coletado as fotos, gravações, mensagens e buscado nisso compreendê-los, para assim me aproximar.** (Registro reflexivo, 12/05/2020. Grifos da pesquisadora).*

*Vejo que para os pequenos terem recebido um pote de massinha em casa foi uma metáfora para terem um pedaço da creche com eles. Quais outros pedaços poderíamos enviar? **Penso que poderíamos conversar com as crianças sobre isso, para encontramos indícios dos seus interesses e, até mesmo, interpretar as informações que temos recebido.** Por exemplo, a família do Nicolas tem mostrado frequentemente, através de fotos e vídeos, que ele está desenhando, e está super envolvido com isso. Como poderíamos contribuir para este interesse dele? (Registro Reflexivo, 30/06/2020. Grifos da pesquisadora).*

*Acredito que a oferta do kit “Um pedacinho da creche em casa”, neste momento, será uma estratégia potente para conduzir esse percurso educativo não presencial (...) Para tanto, teremos como critério para a construção dos kits as nossas observáveis sobre os interesses das crianças em seus fazeres em casa, as sugestões apresentadas pelos familiares e, sobretudo, as solicitações das crianças, como a Letícia que nos enviou um áudio dizendo: **“Eu gostei professora. Mas eu quero mais coisas. Porque eu queria caneta e também massinha pra Julia e pra mim”.** (Registro Reflexivo, 25/08/2020. Grifos da pesquisadora)*

O reconhecimento do protagonismo infantil na elaboração do projeto educativo é subsidiado na imagem de criança competente e ativa, o que se opõe ao adultocêntrico e às relações verticalizadas. Nesta perspectiva, assegurar o direito de escolha às crianças no atendimento remoto teve algumas barreiras oriundas das dificuldades de comunicação com elas.

O direito de participação infantil assegura que meninos e meninas expressem suas opiniões e pontos de vista, que sejam consultados(as) e tenham influência nos processos decisórios sobre os assuntos que dizem respeito a si (SOARES, 2005). A consumação da escuta às vozes das crianças foi uma fragilidade, que revela que a efetivação do direito de participação política infantil é um desafio a ser conquistado nas instituições educacionais (no atendimento presencial e remoto), nas famílias e na comunidade (TONUCCI, 2005).

No processo de escuta e produção coletiva do projeto educativo remoto, os familiares atuaram como “porta-vozes” de seus filhos e filhas. Deste modo, contribuíram com ideias de fazeres:

Estava vendo também, outra ideia, né? (...) Eu estava pensando também de fazer algumas lives de circuito que a gente pode tá fazendo em casa com as crianças, né? Pra gente se interagir também e as crianças fazerem atividade. Eu acho bacana! (Ana Carolina, 05/05/2020, mensagem de WhatsApp)

A participação das famílias também é um direito e um desafio a ser concretizado na creche. O trabalho integrado entre creche e famílias é uma premissa do atendimento educacional às crianças bem pequenas, e emana diálogo

e parceria entre ambos na elaboração do projeto educativo e no acompanhamento ao percurso de aprendizagem de meninos e meninas.

Embora haja fragilidades quanto a atuação em parceria entre instituição e famílias, no percurso educativo remoto o trabalho colaborativo foi imperativo, pois a continuidade ao atendimento às crianças apenas foi possível devido ao envolvimento dos pais, mães e responsáveis com as ações que eram propostas pela professora. Sobre a construção coletiva e atuação no projeto educativo não presencial, as partícipes desta investigação consideram:

Acho que eu nunca tive tanto contato com as professoras igual eu tive esse ano. Então eu me senti até mais mãe nessa parte, pelo fato de conhecer quem são as professoras do meu filho, quem é que fica com ele diariamente, quem é que conhece o jeitinho que ele gosta de dormir, o que ele gosta de comer, o que agrada ele e o que não agrada. Então nessa parte eu achei super importante. (Jamile, em entrevista, 10/11/2020. Grifos da pesquisadora)

Mas aí dentro desse processo da pandemia, eu acho que a gente tem que separar dois grupos. O grupo daqueles que estão trabalhando, e que infelizmente não conseguem dar uma assessoria e participar desse processo avaliativo. E o grupo que consegue dar uma atenção maior e participar desse processo avaliativo, e dar alguma resposta mais direta, né?! (Débora, em entrevista, 21/10/2020)

A fala da Jamile anuncia que, neste contexto de excepcionalidade, foi possível consolidar uma relação de proximidade e vínculos entre professora e famílias. As relações e os diálogos cotidianos durante o atendimento não presencial culminaram em uma aproximação mais efetiva entre mãe e professora. Compreende-se que esta conquista foi decorrente das mudanças nas estratégias de comunicação. Na realidade presencial, o contato da professora com as famílias ocorria brevemente nos momentos de entrada e saída, nos encontros esporádicos nas reuniões e através de comunicados impressos e colados na agenda. Contudo, na perspectiva remota as interações ocorreram de modo mais frequente. O uso das ferramentas digitais contribuiu para potencializar a interação, isto devido as possibilidades de envio de mensagens escritas ou por áudio e arquivos como fotografias e vídeos.

O relacionamento entre os sujeitos do processo educativo é uma conquista cultivada no convívio respeitoso; exige seriedade e o compromisso. Neste horizonte, o relato da Débora provoca a reflexão sobre a necessidade de abertura, acolhida e empatia para a efetivação de uma vivência participativa. A participação não é algo posto. Ao contrário, é construída processualmente e com intencionalidade, através

de ajustes e adequações de estratégias de acordo com a realidade, possibilidades e devolutivas do grupo.

Para a efetivação do processo educativo remoto e colaborativo foram desenvolvidas reuniões virtuais para proporcionar o diálogo entre professora e familiares:

Nesta semana promoveremos chamadas de vídeo com os familiares para conversarmos sobre a condução deste percurso educativo. Penso que esta ação já deveria ter acontecido meses atrás, pois, para conduzir um processo educativo em parceria com as famílias é preciso escutá-las. Talvez, parte das nossas “dificuldades” seja decorrente deste não alinhamento entre o que oferecemos e o que é possível e significativo para as famílias. Assim, para essa reunião (...) disponibilizaremos opções de dias e horários para que cada familiar possa participar conforme a sua disponibilidade (Registro reflexivo, 23/09/2020).

O projeto educativo participativo é concretizado através de relações dialógicas entre sujeitos. De acordo com Freire (1987), o diálogo é fundamentado na amorosidade, humildade e fé e proporciona a emancipação das relações opressoras, pois reconhece, valoriza e respeita o outro. Para além da oferta de momentos de encontro para dialogar (como as reuniões virtuais) é imprescindível zelar por condições de participação. Nesta situação em análise, isto ocorreu por meio da disponibilização de diferentes horários, tendo em vista a diversidade de rotinas dos familiares.

As famílias têm o direito de cooperar na vida da instituição educacional e no percurso de aprendizagem de seus filhos e filhas. Neste sentido, ao compartilhar o protagonismo o(a) professor(a) retira-se da posição de centralidade, compreendendo não ser o(a) único(a) detentor(a) de saberes. Para Spaggiari (2016):

As ideias e habilidades que as famílias trazem à escola e, ainda mais importante, o intercâmbio de ideias entre pais e professores favorecem o desenvolvimento de um novo modo de educar, e ajudam os professores a ver a participação das famílias não como uma ameaça, mas como um elemento intrínseco de companheirismo e como integração de diferentes conhecimentos (p. 102).

A atuação em parceria entre creche e famílias constitui um elemento identitário do atendimento pedagógico na Educação Infantil. Entretanto, é uma realidade a ser efetivada, através da superação das lacunas de interação e diálogo e das relações em que familiares e professor(a) colocam-se como oponentes. Sobre o firmamento de parceria para o atendimento às crianças, uma mãe considera:

*Então eu acho que essa parte não só pode, como deve. Porque os dois acrescentam né? **A forma como os pais agem, a forma como os professores agem, isso agrega muito né? Eu acho que tem que existir***

essa parceria porque cada um vai somar à sua maneira. (Jamile, em entrevista em 10/11/2020. Grifos da pesquisadora).

A construção colaborativa do projeto educativo é sustentada no diálogo e na partilha das responsabilidades e tarefas. Ou seja, não corresponde à transferência do ofício docente aos familiares, tão pouco “ensiná-los” a serem pais/mães/responsáveis ou ainda desvalidar a profissionalidade docente. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013):

O importante é acolher as diferentes formas de organização familiar e respeitar as opiniões e aspirações dos pais sobre seus filhos. Nessa perspectiva, as professoras e professores compreendem que embora compartilhem a educação das crianças com os membros da família, exercem funções diferentes destes. Cada família pode ver a professora ou professor como alguém que lhe ajuda a pensar sobre o seu próprio filho e trocar opiniões sobre como a experiência na unidade de Educação Infantil se liga a este plano. Ao mesmo tempo, o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil pode apreender os aspectos mais salientes das culturas familiares locais para enriquecer as experiências cotidianas das crianças. (p. 92)

O diálogo e o trabalho em parceria entre creche e famílias subsidiam um projeto de educação de infância emancipatório. Neste horizonte, a análise da experiência educativa remota possibilita problematizar algumas práticas desempenhadas no atendimento presencial, conforme a narrativa de uma mãe:

Então era por isso que eu sempre fazia questão de ir nas reuniões, só que na reunião é um contato rápido, vago, que você não fica muito, assim... É diferente. E agora não, com o grupo você acaba criando mais contato. (...) Porque a gente não tinha esse contato, eu só sabia o nome, conversava pela agenda quando tinha alguma coisa, então era algo meio seco em relação com a mãe que precisa trabalhar e fica ausente da escola, e só vai na reunião. Então essa parte eu achei excelente. Eu achei que mostrou uma evolução muito importante no contato das mães com a creche. (Jamile, em entrevista. 10/11/2020. Grifos da pesquisadora).

A reunião com famílias é considerada uma estratégia para a promoção do envolvimento de pais, mães e responsáveis na trajetória educativa de seus filhos e filhas. Contudo, será que esses encontros têm promovido uma participação efetiva? O relato da Jamile denuncia algumas falhas: contato rápido e vago. Isto significa que é urgente (re)pensar as estratégias de interação, diálogo e convivência entre famílias e professores(as), a fim de transcender práticas artificiais, burocráticas e de prestação de contas.

Sendo assim, compreende-se que é necessário avançar nas estratégias e ações para a presença e cooperação dos familiares na vida da creche a fim de ultrapassar um nível de participação viabilizado por encontros esporádicos, por meio

de instrumentos “secos”, como os bilhetes na agenda. Para que a experiência participativa seja uma vivência cotidiana é preciso que os sujeitos sintam-se pertencentes, isto é, conheçam e estejam envolvidos com o dia-a-dia das crianças:

*Acho que seria algo muito bom, algo até para a prefeitura poder fazer, de repente permanecer o grupo da sala. A criança está na escola e a professora manda foto, manda a rotina do que está sendo feito, sei lá. **Algo que deixa esse contato próximo, assim como está sendo no grupo, entendeu? Eu achei isso assim, muito bacana! Essa foi uma das coisas que mais me agradou. Porque eu sempre me sentia muito ausente da escola pelo fato de trabalhar, não por ser uma opção minha.** (Jamile, em entrevista. 10/11/2020. Grifos da pesquisadora)*

A fala desta mãe indica a pertinência em desenvolver novas estratégias de comunicação entre creche e familiares que sejam potentes para revelar o cotidiano e os fazeres das crianças e inclusivas, de modo que assegurem a participação e envolvimento dos pais, mães e responsáveis que não podem estar diariamente na instituição devido à rotina de trabalho.

O percurso educativo remoto promoveu interações entre professor(a)-familiares, professor(a)-crianças, familiares-familiares e familiares-crianças. Através das conversas no grupo virtual, os familiares compartilharam rotinas, fazeres, eventos (como comemoração de aniversários e passeios, por exemplo) e socializaram experiências entre si:

*Também houve ao longo da semana uma interação entre os adultos no grupo, compartilhando experiências sobre como cuidar das crianças nesse tempo que demanda tantos cuidados. A mãe do Enzo Gabriel comentou que ele não queria usar máscara (no dia de ir tomar vacina e buscar a cesta), e algumas mães, prontamente, compartilharam suas experiências. (...) Acredito que o grupo se constitui nisso. **Nessas pequenas coisas da convivência diária que vão nos firmando em um coletivo** (algo que neste tempo de isolamento é tão valioso!). (Registro reflexivo, 20/05/2020. Grifos da pesquisadora).*

Figura 12 – Fragmento do processo documental coletivo do grupo: “Famílias enquanto um grupo de partilha”

Famílias enquanto um grupo de partilha:



Mensagens trocadas entre três mães durante conversa no grupo sobre a importância de orientar as crianças quanto ao toque em seu corpo. Uma mãe partilhou a imagem com a sugestão do “Semáforo do toque”, e, partir de então, iniciou-se a conversa entre elas.

Fonte: Acervo pessoal

Deste modo, verifica-se que, ainda que remotamente, foi construída uma comunidade de aprendizagem entre os sujeitos que integram o grupo virtual “sala 2”. De acordo com Rinaldi (2016):

Ao se reunirem com os outros pais e refletirem sobre formas de conhecer, brincar e se juntar com outras crianças, os pais se abrem ao diálogo sobre as diversas maneiras de lidar com problemas comuns e sobre os estilos de educação informal que adotam em relação aos próprios filhos. A comunidade educacional é uma comunidade que dá valor aos direitos de todos. (p. 245)

Através da convivência coletiva e virtual os familiares foram se constituindo como uma rede de apoio para tratar de assuntos do seu interesse. Militão (1996) apresenta o conceito de sujeito coletivo, que se refere a um coletivo de pessoas; sujeitos que vivem em relação uns com os outros através de um grupo:

Um sujeito coletivo é um grupo de pessoas que possui uma identidade comum, um juízo comum sobre a realidade e reconhece-se participante do mesmo ‘nós-ético’, ou seja, percebe-se fazendo parte de uma realidade comportamental, que é, por assim dizer, extensão de suas próprias pessoas. O grupo procura viver em comum-unidade, não necessariamente sob a mesma determinação geográfica. O que o unifica é, principalmente, o juízo comum sobre a realidade. (p. 95)

O convívio entre os familiares através do grupo virtual possibilitou a construção de um senso comunitário e de solidariedade, que denota a potência dos relacionamentos e das interações nas instituições educativas.

As relações estão no âmago do trabalho pedagógico realizado na creche (DAHLBERG; PENCE; MOSS, 2019). A participação é um desafio que demanda relações respeitadas, dialógicas de acolhimento à diversidade para coconstrução do projeto educativo entre professora, crianças e famílias.

5.3.2 “O dia em que eu fiz um bonequinho e um carrinho”: O fazer avaliativo na creche

A avaliação da aprendizagem na Educação Infantil é legalmente assegurada como um fazer processual e contextualizado, que tem como finalidade acompanhar o percurso de aprendizagem das crianças e a ação educativa.

Entretanto, historicamente a avaliação, em todas as etapas educacionais, esteve relacionada a uma dimensão classificatória, de mensuração do desenvolvimento e das aprendizagens. Conforme exposto no relato de uma mãe, este entendimento sobre a finalidade da prática de avaliar ainda se faz presente:

Então, qual é o objetivo? Identificar cor, o formato, a criatividade, a habilidade manual, habilidade do traço fino, habilidade do polegar (que eu esqueci o nome). Então ter esses objetivos eu acho que também seria muito interessante, porque eu acho que também, mesmo muitos pais não tendo conhecimento, eu acho que fica um pouquinho mais claro qual é o objetivo daquilo, pra quê que serve o que ele está fazendo, fica até mesmo mais consistente, né?! (Débora, em entrevista. 21/10/2020)

O depoimento da Débora demonstra que a compreensão do fazer avaliativo como uma “prestação de contas” e um juízo de valor atribuído às aprendizagens das crianças está culturalmente enraizada. O paradigma da avaliação classificatória é decorrente da concepção de creche como uma etapa preparatória, que cumpre com um projeto pedagógico focado em conteúdos e objetivos que são previamente estabelecidos e que desconsideram a criança – com suas hipóteses, questionamentos e interesses, – na constituição do processo educativo. Nesse sentido, a avaliação é embasada na comparação de meninos e meninas a padrões que foram construídos para uniformizar, negando a diversidade e a singularidade que constitui cada um(a).

O fazer avaliativo classificatório considera a criança como um vir a ser, e por consequência dedica-se em julgar as suas capacidades e dificuldades. Esta sistemática de avaliação pouco revela da vida dos meninos e meninas na creche. Ao contrário, “Elas são usadas para dar aos pais um entendimento de como seu filho está se saindo em relação aos padrões e em comparação com as outras crianças, e não para ajudá-los a entender o raciocínio do seu filho.” (FYFE, 2016, p. 278).

Nessa perspectiva, Castilho (2016) e Furtado (2016) constataram através dos resultados de suas pesquisas a presença de contradições entre as concepções de professores(as) e equipe gestora e as práticas avaliativas efetivadas em creches e pré-escolas, o que acarretava na efetivação de avaliação como mensuração e julgamento.

A prática avaliativa desenvolvida nas instituições está embasada em uma concepção de criança, infância e projeto educativo. Deste modo, é relevante considerar que a legitimação de uma proposta pedagógica na creche que respeite a vivência da infância e que rompe com o caráter assistencialista ou preparatório é um processo que está em construção.

Nas entrevistas realizadas com as três mães partícipes desta investigação, o relatório de aprendizagem (instrumento avaliativo institucional que é entregue aos familiares ao término de cada semestre), não foi citado por nenhuma. Diante desta ausência, é possível problematizar: qual é a potência e a relevância deste recurso para revelar os saberes e os fazeres dos meninos e meninas? Em congruência a isto, o relato de uma mãe anuncia fragilidades acerca da partilha com as famílias sobre o cotidiano pedagógico e as vivências das crianças na creche:

*Eu acho que a parte boa nisso é que a gente como mãe consegue perceber. **Porque se ele estivesse na escola, eu não saberia que ele gosta tanto de massinha, igual com ele em casa. (...) Pra mim ficou muito claro algumas coisas que ele gosta muito, e que talvez, se não tivesse acontecido isso, na nossa rotina normal, eu não saberia que ele gostava tanto, entendeu? Por exemplo, ele ama tinta.** (Jamile, em entrevista. 10/11/2020. Grifos da pesquisadora)*

As lacunas na comunicação entre instituição e famílias fazem com que a jornada vivenciada pelas crianças na creche e o trabalho pedagógico desenvolvido sejam desconhecidos às mães, pais e responsáveis. Em decorrência disso, o direito de participação da tríade fica comprometido, pois este distanciamento acarreta na impossibilidade deles(as) conhecerem e atuarem na construção do projeto educativo. Isso também repercute na divergência entre o ideário das famílias sobre

os propósitos do atendimento educacional (de ensino de conteúdos formais, conforme revelado na declaração da Débora sobre o fazer avaliativo prescritivo, baseado em objetivos a serem alcançados) e o projeto pedagógico efetivado para promover o desenvolvimento integral das crianças através dos eixos norteadores interações e brincadeiras.

A fala da Jamile revela falhas na comunicação entre professor(a) e família no atendimento presencial, e anuncia a urgência da necessidade em edificar e fortalecer as relações entre os sujeitos, com base em um compromisso ético, dialógico e participativo.

Na especificidade do atendimento remoto foi reconhecida a necessidade de aprimoramento das estratégias de comunicação sobre a ação educativa entre professora-pesquisadora e famílias:

*A mãe da Núria me mandou uma mensagem no dia em que retirou o kit me questionando o que era pra ser feito. Tentei orientá-la sobre a importância das crianças terem contato com os materiais e, a partir deste encontro, explorar e realizar suas produções conforme sua criatividade e iniciativas. **Porém, penso que essa fala da Débora revela a importância de buscarmos qualificar (ainda mais) a comunicação com as famílias. (...)** É preciso, de uma forma dialógica, tratar com as famílias que não podemos transferir nossa expectativa de adulto para as produções das crianças; mas sim, acompanhar suas criações e auxiliar no que for necessário (ou solicitado). (Registro reflexivo, 09/09/2020. Grifos da pesquisadora).*

Nesse sentido, para superação das lacunas de comunicação entre creche e famílias, Rinaldi (2019) concebe a pedagogia da escuta como um meio para a vivência dialógica, pois “A pedagogia da escuta representa ouvir o pensamento – ideias e teorias, questões e respostas de crianças e adultos; significa esforçar-se para extrair sentido daquilo que é dito, sem noções preconcebidas sobre o que é certo e apropriado.” (RINALDI, 2019, p. 43). A escuta sustenta a efetivação de um contexto educativo em que todos(as), adultos(as) e crianças, têm o direito de dizer a sua palavra (FREIRE, 1996).

Com relação à participação das famílias no projeto educativo, os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), ao tratarem sobre a dimensão “Cooperação e troca com as famílias e a participação na rede de proteção social”, legitimam o direito de pais, mães e responsáveis acompanharem as vivências do cotidiano pedagógico e as produções dos seus filhos e filhas, através de ações como: presença na instituição durante o período de acolhimento; reuniões para planejamento, discussão e avaliação do processo educativo e oferta de relatórios de

aprendizagem. Portanto, é necessário promover estratégias que possibilitem às famílias conhecer, pertencer e participar da trajetória educativa.

Em contrapartida às práticas avaliativas classificatórias e descontextualizadas, que não promovem o diálogo entre os sujeitos e não contribuem para o prosseguimento da ação educativa e do percurso de aprendizagem das crianças, é necessário elaborar uma sistemática de avaliação que atenda à finalidade de acompanhamento que legitime a especificidade da avaliação na Educação Infantil. Nesse sentido, compreende-se que a estratégia de documentação pedagógica contribui para o fazer avaliativo, pois propicia visibilidade ao percurso de meninos e meninas e à prática pedagógica, isto porque os registros produzidos no decorrer do itinerário educativo testemunham, comunicam e produzem uma “memória viva” (AZEVEDO, 2009).

No contexto do atendimento não presencial, foi construído um processo documental denominado “Como nó e nós”, com a narrativa do percurso vivenciado coletivamente com as crianças e as famílias, com o propósito de tornar visível o itinerário trilhado remotamente e em colaboração, para a continuidade do atendimento aos meninos e meninas.

A documentação pedagógica é uma estratégia didática que tem como objetivo propiciar a compreensão, a reflexão e a comunicação do percurso da criança, destacando a sua identidade, autoria e celebrando suas conquistas. Sendo assim, “[...] nos faz descobrir uma das faces mais amáveis da tarefa de compartilhar e acompanhar as crianças em seu crescimento, em achar beleza, esperança e uma estima incondicional, desconcertante, que nos faz brilhar.” (BONAS, 2017, p. 83).

O processo documental coletivo produzido no decorrer do percurso educativo remoto subsidiou a construção de narrativas individuais de cada criança, que foram utilizadas como instrumentos de avaliação, para acompanhar e comunicar o percurso de meninos e meninas, conforme explicitado neste trecho da carta enviada aos familiares:

*Querida família,
(...)*

*Se estivéssemos na rotina “normal” na creche certamente vocês teriam contato com alguns materiais para acompanharem o percurso de aprendizagem do seu filho/sua filha, como os murais que construíamos na parede da sala e os relatórios semestrais, por exemplo. Nesta trajetória que estamos vivenciando a distância, este material denominado “**Como nó e nós**” tem como intuito nos mantermos juntos(as), termos registrado a memória dos fazeres das crianças e acompanharmos o tanto de coisas que*

estão aprendendo. (Fragmento da carta enviada às famílias. Outubro, 2020).

A sistemática de avaliação documentada é contextualizada ao cotidiano pedagógico e tem como finalidade promover visibilidade à trajetória da criança, revelar a sua identidade e autoria no percurso de aprendizagem. Nesse horizonte, o fazer avaliativo é uma prática processual, em que o(a) professor(a) atua como “um detetive metafórico” (RINALDI, 2019) e dedica-se em conhecer e compreender a criança. É, portanto, uma ação reflexiva, de interpretação e análise, pois “[...] a avaliação mediadora é um processo espontâneo, sem ser espontaneísta.” (HOFFMANN, 1996, p. 28).

O processo documental das crianças foi composto por narrativas textuais e imagéticas que apresentaram a contextualização da ação educativa (as propostas de atividades sugeridas no grupo virtual, chamadas de vídeo para leitura de histórias e entrega de kits de materiais para repertoriar os fazeres das crianças em casa) e mostraram o caminho percorrido por cada um(a): a sua ação, suas ideias, relatos, celebrações e parceiros, que neste percurso educativo remoto, em específico, foram os seus familiares.

Figura 13 – Fragmento do processo documental do Gabriel: “Torre de copos”

Torre de copos



O Gabriel construiu a sua torre de copos junto ao seu irmão Lucas. Sua mãe Jamile também participou dando algumas sugestões, como colocar embaixo dois copos para a torre ficar mais firme. Juntos, os dois fizeram uma torre bem alta, do tamanho do Gabi.

Prints dos vídeos enviados pela sua mãe.
Junho/2020

Fonte: Acervo pessoal

Figura 14 – Fragmento do processo documental da Melissa: “Quebra-cabeça da Mel”

Quebra-cabeça da Mel



Melissa brincou de montar o quebra-cabeça com sua foto junto com sua mãe. Sirley colocou a primeira peça (com a parte do seu tronco) e a Melissa completou com as demais. Ao terminar sua montagem, bateu palmas, seguido de um sorriso que parece demonstrar a sua satisfação e alegria por sua conquista.

Vídeo enviado pela sua mãe.
Agosto/2020

Fonte: Acervo pessoal

Figura 15 – Fragmento do processo documental do Maick: “Um pedacinho da creche em casa – Colagem”

“UM PEDACINHO DA CRECHE EM CASA”

Colagem

Nesta segunda entrega do kit oferecemos às crianças materiais para colagem: papéis, formas, figuras e cola.



Maick faz um boneco de si utilizando recortes de camiseta e shorts. Inicia a colagem e, em conversa com a sua madrinha, vai anunciando o que vai fazer: “Eu vou colar a minha camiseta”; “Agora a calça”. Ao finalizar a sua produção, sorri, bate palmas e diz: Yeah! Yeah! Yeah! e questiona: “Ô Dinda, e as meias e os pés?”. Ela responde: “Vai ter que desenhar!”.

Prints do vídeo enviado pela sua madrinha.
Setembro/2020

Fonte: Acervo pessoal

A avaliação subsidiada pela documentação pedagógica é embasada em uma imagem de criança competente que atua ativamente em seu processo de

aprendizagem, pois produz teorias e formula hipóteses para o entendimento da realidade.

Entretanto, a análise dos dados revela a necessidade de mudança paradigmática acerca da concepção de aprendizagem, devido à presença do paradigma “bancário” (FREIRE, 1987), oriundo da abordagem pedagógica tradicional em que o aprender é reproduzir conhecimentos:

*Eu percebi isso na Núria em dois fatores. Primeiro fator: ela já sabia algumas cores, cores primárias ela sabia. Agora ela tá defasando as cores primárias. E o traço fino, ela tinha alguma coisinha do traço fino, aquela coisa simples, né?! **Ela declinou assim totalmente**, nem consegue mais o traço fino. Não sei se é por essa quebra pedagógica, ou se é o momento dela, que tem essa ruptura nesse momento etário dela. (Débora, em entrevista. 21/10/2020. Grifos da pesquisadora)*

A imagem de criança competente comunga com a concepção da aprendizagem como um processo investigativo e criativo, em que meninos e meninas atuam ativamente na busca por compreender o mundo. Sendo assim, não cabe à ação educativa explicar conteúdos formais, pois:

A aprendizagem não acontece por transmissão ou reprodução. É um processo de construção, no qual cada indivíduo constrói para si mesmo as razões, os ‘por quês’, os significados das coisas, dos outros, da natureza dos acontecimentos, da realidade e da vida. O processo de aprendizado é certamente individual, mas, como as razões, as explicações, as interpretações e os significados dos outros não são indispensáveis para construirmos nosso conhecimento, é também um processo de relações – um processo de construção social. (RINALDI, 2019, p. 226)

O atendimento remoto em contexto de pandemia acarretou na vivência de um novo cotidiano educativo às crianças, professor(a) e familiares. Através de diferentes experiências, meninos e meninas resgataram os fazeres do cotidiano na creche (Figura 16); produziram teorias para compreenderem o período pandêmico (Figura 17); aprimoraram a autonomia para realizar as tarefas do cotidiano (Figura 18 e Figuras 19 e 20); bem como se dedicaram em suas produções (Figura 21) e investigações (Figura 22).

Figura 16 – Fragmento do processo documental da Ana Clara: “Alongamento da Prô Aline”

Alongamentos da Prô Aline



Ana Clara, em vídeo, nos mostrou que iria fazer alongamentos (igual a Prô Aline, de Educação Física). Então, fez uma posição erguendo os braços para cima e unindo as palmas das mãos. Em seguida, levantou e dobrou apenas uma perna e começou a contar: “1, 2, 3, ...”. Na sequência, disse: “Agora eu vou alongar as pernas”. Assim, sentada no chão, esticou as pernas e colocou as mãos na ponta dos pés. Por fim, anunciou: “Vou fazer a bicicleta!”, e começou a fazer um vai-e-vem com as pernas, ainda deitada no chão.

Prints do vídeo enviado pela sua mãe.
Maio/2020

Fonte: Acervo pessoal

Figura 17 – Fragmento do processo documental da Ana Clara: “Ana Clara e a máscara de tecido”

Ana Clara e a máscara de tecido



Ana Clara está aprendendo a fazer o uso correto da máscara de tecido: cobrindo o nariz e a boca. Uma ação de extrema importância para prevenção da contaminação do vírus do COVID-19.

Fotos e mensagens enviadas pela sua mãe.
Maio/2020

Fonte: Acervo pessoal

Figura 18 – Fragmento do processo documental da Melissa: “Hora do almoço”

Hora do almoço



Melissa se alimentando sozinha no momento do almoço. Segura a colher com uma mão e o prato com a outra. Serve-se de uma porção de comida e leva-a à boca.

Video enviado pela sua mãe.
Setembro/2020

Fonte: Acervo pessoal

Figura 19 – Fragmento do processo documental do Gabriel: “O melhor sucrilhos do mundo! –

Parte 1”

“O melhor sucrilhos do mundo!” - PARTE 1



“Eu vou fazer sucrilhos. E eu vou fazer sozinho!”

Então, junto com sua mãe inicia os preparativos. Coloca o copo de leite no microondas, fecha a tampa (que havia sido aberta pela mamãe) e aperta o botão para ligar.

“A mamãe vai pegar agora porque está quente. A mamãe vai levar pra você”.

Fonte: Acervo pessoal

**Figura 20 – Fragmento do processo documental do Gabriel: “O melhor sucrilhos do mundo! –
Parte 2”**

PARTE 2



Com o copo com leite na mesa, Gabi pega a caixa de sucrilhos, abre a embalagem e despeja as bolinhas. Algumas caem pra fora, então a sua mãe o ajuda nesta tarefa, enquanto ele recolhe as que estavam sob na mesa. Terminado o serviço, ele anuncia: *“Agora eu vou comer!”*

“Esse é o melhor sucrilhos do mundo!”

Gabriel. Prints de vídeos enviados pela sua mãe.
Julho/2020

Fonte: Acervo pessoal

Figura 21: Fragmento do processo documental do Maick: “O boneco”

O boneco



Maick se dedica em modelar um boneco. Faz, inicialmente, a cabeça. Em seguida, modela dois olhos. No vídeo, enquanto manuseia as massinhas, em conversa com a sua madrinha, nomeia as cores em inglês.

Prints do vídeo enviado pela sua madrinha.
Setembro/2020

Fonte: Acervo pessoal

Figura 22: Fragmento do processo documental da Núria: “Contorno dos pés”

Contorno dos pés



Contorno dos pés da Núria



Contorno dos pés do pai



Contorno dos pés da irmã



Contorno dos pés da mãe

Núria utilizou os materiais recebidos no kit “Um pedacinho da creche em casa” para fazer uma investigação sobre o desenho do contorno dos pés. Inicialmente pediu ajuda para contornarem os seus pés. Em seguida, ela mesma contornou os pés do pai, da irmã e da mãe.

Vídeo enviado pela sua mãe.
Agosto/2020

Fonte: Acervo pessoal

O uso do processo documental como instrumento avaliativo permitiu conhecer e acompanhar (ainda que remotamente) a trajetória das crianças, testemunhar as suas potencialidades, partilhar seus processos e produções, bem como celebrar as suas conquistas. “A ética e o rigor advindos do respeito pela criança pedem que a documentação seja feita sem interferências e juízos de valor, dando voz à ação da criança.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2014, p. 36). Deste modo, o fazer avaliativo comprometeu-se em reconhecer as competências dos meninos e meninas, revelando a identidade e singularidade de cada um(a).

No âmbito da abordagem das pedagogias participativas o projeto educativo é coconstruído entre a tríade e assim todos os sujeitos compartilham a jornada de aprendizagens. No contexto remoto, a participação e o envolvimento das famílias na continuidade do atendimento às crianças viabilizou a construção de conhecimento em companhia entre familiares, a professora e as crianças:

Eu também estou aprendendo junto, porque como ela não tinha ido ainda pra creche, então foi uma novidade, ainda mais na pandemia, fazer as coisas em casa. (Sirley, em entrevista, 21/10/2020. Grifos da pesquisadora)

*Eu acho que a parte boa nisso é que a gente como mãe consegue perceber. (...) **Pra mim ficou muito claro algumas coisas que ele gosta muito**, e que talvez, se não tivesse acontecido isso, na nossa rotina normal, eu não saberia que ele gostava tanto, entendeu? Por exemplo, ele ama tinta. (Jamile, em entrevista, 10/11/2020. Grifos da pesquisadora)*

A experiência de vivenciar um percurso educativo não presencial foi desafiadora. Primeiramente, por estarmos inseridos em um momento social delicado, permeado por preocupações. Para além disso, exigiu repensar e construir uma nova forma de atender as crianças, para então contribuir e integrar o seu processo de aprendizagens. (...)

*Sendo assim, **diante deste cenário de excepcionalidade, compreendo como uma importante aprendizagem que o compartilhamento do processo educativo com as famílias é um caminho para qualificar o atendimento aos meninos e meninas**, pois, conforme o provérbio africano “É preciso uma aldeia inteira para se educar uma criança.” (Fragmento do Relato de percurso do atendimento não presencial³. Dezembro, 2020. Grifos da pesquisadora).*

Conforme manifestado na narrativa das duas mães é possível perceber que, assim como as crianças, elas também construíram novos saberes com a trajetória educativa remota: compreenderam o trabalho pedagógico desenvolvido na creche, atuaram como companheiras e conheceram os gostos e preferências de seus filhos e filhas.

De igual modo, a professora também construiu novos conhecimentos sobre a prática pedagógica, a citar: o atendimento remoto às crianças e a elaboração e vivência de um projeto educativo compartilhado com os familiares. Isto revela que a formação docente é um processo contínuo e permanente. Para Freire (1996) o(a) professor(a), decorrente da sua condição humana de incompletude, é um sujeito inacabado. Sendo assim, no exercício da docência, aprende e ensina ao mesmo tempo:

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra. (p. 28)

Um projeto educativo participativo exige disponibilidade, abertura e acolhida à diversidade para a construção de novos conhecimentos entre o(a) professor(a), pais, mães e responsáveis. Esta convivência dialógica permite romper com a hierarquia de saberes entre os sujeitos.

³ O “Relato de percurso do atendimento não presencial” foi produzido pela professora, no mês de dezembro, conforme solicitado pela Secretaria de Educação. Tal documento foi socializado com as famílias durante reunião virtual no mês de dezembro. Também foi impressa uma cópia para compor o prontuário de cada criança.

Tornar visível a trajetória educativa vivenciada e comunicá-la é um meio para valorizar a produção das crianças e convidar os familiares para o diálogo, participação e pertencimento à experiência educativa de seus filhos e filhas, pois “A documentação pedagógica feita pela educadora, com as crianças e as famílias, revisitada quando necessário, permite abraçar um caminho de compreensão partilhada da identidade pessoal familiar, social relacional e cultural da criança.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2017, p. 124).

A documentação pedagógica tem como potencial narrar a aprendizagem em ação. Seu processo de construção é uma tarefa complexa, que envolve um ciclo de observação, escuta, registro, interpretação e comunicação, em uma perspectiva dialógica entre todos(as). A escuta é um fundamento do conceito de documentação pedagógica e da abordagem das pedagogias participativas. Entretanto, o cenário de atendimento não presencial acarretou em novos caminhos para a participação e dialogicidade entre a tríade. Devido às limitações das interações virtuais a escuta às crianças, em específico, teve algumas barreiras:

Construir um processo documental “à distância” compõe a lista dos tantos desafios colocados ao exercício da docência com crianças bem pequenas no contexto do isolamento social. Como observar e interpretar os registros enviados pelas famílias? Como ouvir as vozes das crianças, que nos contam sobre seus pensamentos, ideias e cotidiano através de uma fala “concedida pelo adulto?”. (Registro reflexivo, 18/08/20)

Ao contrário do que ocorre no cotidiano presencial na creche, em que há a interação direta, no processo educativo remoto a escuta às crianças, na maioria das vezes, ocorreu por intermédio dos familiares, que “cederam” condições para os meninos e meninas se expressarem – através do envio de mensagens de áudio, fotografias, vídeos e participação nas chamadas de vídeo –, ou então atuaram como seus “porta-vozes”.

A sistemática de avaliação documentada tem como propósito revelar e significar a jornada da criança. Deste modo, o uso das narrativas individuais como um instrumento avaliativo teve como finalidade tornar visível o percurso, as produções e o itinerário de cada um(a). Contudo, verificou-se que a relação dos(as) adultos(as) e crianças com este material foi distinta:

*Recebi algumas devolutivas das crianças apreciando seu processo documental junto aos seus familiares. De um modo geral, através dos vídeos, me chamou atenção a diferença entre os adultos e as crianças na apreciação do processo documental. **Os adultos se preocuparam com o manuseio ‘sem amassar’ e em ordem linear. Passaram as páginas rapidamente e, muitas vezes, questionando as crianças: ‘você se lembra disso aqui?’.** Porém, para os pequenos notei que foi como se*

em cada página eles ‘mergulhassem’ em suas memórias. *Apreciavam as imagens em silêncio, algumas vezes com sorrisos, olhares de espanto, palmas, as vezes até colocando-se mais próximo do material, como se fosse para se atentar a outros detalhes. Alguns, expressavam comentários sobre seus feitos e conquistas.* (Registro reflexivo, 04/11/2020. Grifos da pesquisadora).

Por meio desta diferença na postura dos(as) adultos(as) e das crianças na relação com o processo documental percebe-se que os meninos e meninas são “sujeitos da experiência” (LARROSA, 2003), ou seja, estão abertos(as) a serem transformados(as) pela experiência, esta que ocorre na íntima relação entre o conhecimento e a vida humana. Assim, integram uma outra dimensão de envolvimento e apreciação, decorrente do tempo aiónico, que não é o da consecutividade, mas sim da intensidade da duração (KOHAN, 2004).

Também é possível relacionar que a apreciação bancária (FREIRE, 1987) das narrativas (conforme expresso nos depoimentos abaixo) é oriunda da presença ainda enraizada do paradigma classificatório atribuído ao fazer avaliativo:

Primeiramente, Núria conta a quantidade de chapéus presentes na foto.

Sua mãe questiona:

- O que é isso?

Núria não diz nada. Continua observando.

Então, sua mãe diz:

- É um cha...

Núria completa:

- Péu.

- Chapéu de que?

- Chapéu de pirata. (Núria e Débora, em vídeo, 19/10/2020)

Maick se envolve em apreciar as fotos das pessoas. Sua madrinha pergunta:

- Você lembra esse dia? Foi que história?

Ele responde:

- Da prô!

Ela pergunta novamente:

- É, mas qual ela contou?

Maick mostra as professoras e os colegas.

- Foi a da bruxa, lembra? Da bruxa vem a minha festa. Você lembra?

Maick faz que sim com a cabeça. (Maick e Simone, em vídeo, 03/11/2020)

Deste modo, em uma perspectiva de educação compartilhada entre creche e famílias, é importante que haja diálogo sobre as concepções que sustentam o fazer pedagógico a fim de que as práticas e instrumentos utilizados tenham significado para todos e todas. Neste sentido, Marques (2010) defende a documentação como um elemento que precisa integrar o projeto político-pedagógico da instituição:

Registro e documentação não podem ser concebidos como práticas descoladas de um contexto mais amplo; adquirem sentido no bojo de um projeto político-pedagógico pautado em concepções que justificam não apenas a importância, mas a necessidade de manutenção de espaços,

tempos e ações voltados à produção de marcas e reflexões sobre elas (p. 356).

A análise da postura dos familiares junto às crianças durante a apreciação do processo documental revela que os(as) adultos(as) também se dedicaram em analisar as fotografias, porém não fizeram a leitura para seus/suas filhos/filhas dos textos que integravam as narrativas. Diante desta constatação, indaga-se se esta ausência é oriunda de dificuldades de letramento, ou se os familiares não atribuem significado aos textos escritos. Pode-se pensar, ainda, que as fotografias, enquanto narrativa visual, conseguiram comunicar os fazeres das crianças, dispensando a leitura do texto escrito. Quanto a isto, compreende-se que é necessária continuidade aos estudos, contudo, se evidencia o potencial narrativo da linguagem fotográfica.

Em contrapartida, para os meninos e meninas, a documentação possibilitou revistar, refletir e interpretar a sua trajetória:

“Uau!” – Gabriel diz em tom de voz alto. Debruça-se sob a mesa, observa mais de perto e conta:

- O dia em que eu fiz um bonequinho e um carrinho. (Gabriel, em vídeo, 19/10/2020)

- E esse, você lembra? O que você estava fazendo?

Ele responde:

- Minha cara! - Puxa os olhos com a ponta dos dedos e sorri. E continua: - Estava fazendo minha camiseta e minha perna. (Maick e Simone, em vídeo, 03/11/2020)

O contato com a sua narrativa oportunizou uma experiência de metacognição, isto é, a consciência sobre o seu percurso e conquistas, o acompanhamento e a reflexão sobre as suas vivências. De acordo com Rinaldi (2014), “Isso pode tornar a documentação particularmente preciosa para as próprias crianças, que podem, dessa maneira, encontrar o que fizeram em forma de narração, isto é, de sentido que a professora tirou da ação delas”. (p. 89).

A perspectiva de avaliação de acompanhamento se concretiza em simultaneidade ao processo educativo. Possibilita a ação compartilhada entre crianças e adultos(as) na reflexão sobre a prática docente e a aprendizagem dos meninos e meninas. As crianças, ao estarem em contato com o seu processo documental, têm a possibilidade de verem-se em seu processo. Segundo o caderno de Documentação Pedagógica: uma possibilidade metodológica (BRASIL, 2018a):

Do mesmo modo, quando oferecemos à criança a oportunidade de ver outra vez o seu percurso, abrimos um espaço para que ela possa compreender o modo como apreende, o modo como faz e como constrói significado. Isso significa restituir à própria criança a sua aprendizagem. Quando fazemos isso, estamos com as crianças colecionando exemplos particulares sobre

nós mesmos, mergulhando fundo em um processo de autoconhecimento e de aprendizagem. (p. 34).

A postura das crianças apreciando o seu material documental, revelada nos vídeos, demonstram que meninos e meninas se expressam em diferentes linguagens. Através de gestos, postura corporal, sorriso e silêncio, os meninos e meninas comunicaram sobre a tomada de consciência acerca da sua trajetória:

“Ao ver-se, Melissa fica paralisada por alguns instantes, olhando fixamente para a sequência de fotos. Sua mãe anuncia: “Olha a Melissa montando um quebra-cabeça!”. Seu irmão repete: “Quebra-cabeça”. Então, Melissa retira o processo documental de cima da cama e leva-o para mais próximo de si. Observa mais de perto as imagens e, em silêncio, sorri.” (Melissa, em vídeo, 15/10/2020. Grifos da pesquisadora).

“- O que você estava fazendo aqui?

Núria permanece em silêncio. Aponta para a torre de copos e acompanha com o dedo a extensão da sua construção. É questionada:

- Como chama isso aqui?

- Eu não sei – ela responde.

Então sua mãe explica:

- **É uma torre de pote.”** (Núria e Débora, em vídeo, 19/10/2020. Grifos da pesquisadora).

“Gabriel permanece olhando fixamente para sua foto no parque e após alguns instantes sorri em silêncio.” (Gabriel, em vídeo, 19/10/2020).

“Ao ver as fotos, ele se mostra animado. Emite um som e se coloca mais próximo do material, debruçando-se sobre a mesa para observar mais de perto” (Gabriel, em vídeo, 19/10/2020).

No processo de análise dos dados desta investigação, verificou-se a relação “bancária” (FREIRE, 1987) dos(as) adultos(as) com relação às narrativas das crianças. Porém, a sistemática de avaliação documentada possibilitou também uma nova experiência com o fazer avaliativo para os familiares:

*Ela gostou muito, eu vi uma surpresa por parte dela, o interesse em saber que aquilo estava direcionado somente a ela, pra ela. (...) Ela sentiu que teve um significado aquilo ali. **Ela se sentiu significada dentro de um papel.*** (Débora, em entrevista, 21/10/2020. Grifos da pesquisadora)

Ela aprendeu a comer muito bem sozinha. Foi muito bom aquelas fotos, ela ficou assim: “Olha, o papa!” (Sirley, em entrevista, 21/10/2020)

A construção de uma nova cultura para o fazer avaliativo que o conceba e o efetive como uma ação contextualizada ao cotidiano pedagógico e que se dedique a conhecer a criança, investigar e comunicar como cada uma aprende e direciona a ação educativa é um processo a ser percorrido. Este demandará estudos e diálogo entre professores(as), equipe gestora, formadores(as), pesquisadores(as) e crianças, pois “[...] as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças”. (MALAGUZZI, 2016, p. 59).

A narrativa da trajetória educativa remota vivenciada coletivamente entre professor(a), crianças e famílias tornou visível o percurso trilhado colaborativamente, evidenciando as aprendizagens coletivas, valorizando e celebrando os saberes, fazeres e produções dos meninos e meninas, seus familiares e professora-pesquisadora.

5.4 A avaliação participativa e documentada na creche: reflexões sobre a experiência remota

O processo educativo não presencial em contexto pandêmico implicou em desafios à prática docente e exigiu pensar sobre o inusitado para a continuidade do atendimento às crianças. Neste cenário social e educacional de excepcionalidade e emergência, foi construído colaborativamente com as famílias um projeto educativo remoto. A elaboração de uma prática avaliativa nesta conjuntura teve como premissa viabilizar uma consonância entre a especificidade da avaliação na Educação Infantil e as possibilidades e limites da realidade educativa durante o atendimento remoto.

De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2010), o fazer avaliativo na Educação Infantil tem por finalidade acompanhar o processo de aprendizagem da criança e a ação educativa por meio da observação e do registro, sem objetivo de classificação ou promoção. Também assegura a garantia de produção de documentação que comunique às famílias o percurso de seus filhos e filhas.

À vista disso, no decorrer do atendimento remoto foi construído um processo documental com a narrativa do percurso percorrido pelo coletivo do grupo de crianças, professores e famílias. Esta documentação grupal subsidiou a produção da narrativa individual de cada criança, a qual foi utilizada como instrumento avaliativo, com a finalidade de tornar visível os saberes e os fazeres dos meninos e meninas e a ação educativa coconstruída entre a tríade.

As narrativas da trajetória educativa das crianças foram produzidas com base nos registros recebidos no grupo virtual: mensagens e produções das crianças, relatos dos familiares, fotografias e vídeos. Este acervo embasou o processo de observação, escuta e interpretação para organização da ação educativa e comunicação do itinerário dos meninos e meninas.

Neste horizonte, de acordo com as possibilidades e particularidades da realidade educativa não presencial, o uso do processo documental como instrumento avaliativo viabilizou uma prática de avaliação contextualizada e de acompanhamento.

A comunicação da narrativa com as crianças e familiares contemplou uma dimensão testemunhal e de valorização às produções da cultura infantil, pois tornou visível e público os seus fazeres, investigações, interesses, processos e conquistas. “A documentação possibilita dar visibilidade ao trabalho da criança, conferindo a ele legitimidade; possibilita ainda compreender as hipóteses e teorias por ela formuladas, problematizando e articulando suas aprendizagens.” (MARQUES, 2010, p. 103). Para os meninos e meninas, em específico, o contato com o seu processo documental foi uma oportunidade para resgatarem e refletirem sobre a sua trajetória e perceberem que os seus saberes e produções têm valor, conforme descrito no fragmento abaixo:

Gabriel olha com atenção para a sequência de fotos, enquanto ouve sua mãe:

- *Aqui foi um dia em que a gente fez sucrilhos e mandou para a prô, lembra? Que você colocou o leite no microondas com a ajuda da mamãe...*

Gabriel completa:

- ***E eu consegui!*** (Gabriel e Jamile, em vídeo, 19/10/2020. Grifos da pesquisadora)

A sistemática de avaliação documentada possibilita conhecer, acompanhar e revelar a potência e a singularidade de cada menino e de cada menina. De acordo com Rinaldi (2019), isto contribui para a edificação da imagem de criança competente, criativa e produtora de cultura:

Compartilhar a documentação representa participar de um verdadeiro ato de democracia, dando suporte à visibilidade e à cultura da infância, tanto dentro quanto fora da escola: participação democrática, ou ‘democracia participante’, que é resultado da troca e da visibilidade. (p. 113-114)

A avaliação documentada possibilita a parceria ativa entre professor(a), crianças e famílias no processo de coleta de informações, reflexão e comunicação dos itinerários de aprendizagem. A consumação de um processo avaliativo participativo é sustentada no diálogo ético entre os sujeitos, na multiplicidade de vozes e no compartilhamento do protagonismo entre adultos(as) e crianças.

Neste sentido, a experiência educativa não presencial revelou a potência da parceria entre creche e famílias no compartilhamento do educar e cuidar. Entretanto, a participação das crianças foi um ponto de fragilidade. Devido aos limites das

interações virtuais no cenário remoto, a voz dos meninos e meninas foi tutelada, ou seja, para eles e elas manifestarem suas impressões, pensamentos, ideias, questionamentos era necessária a autorização de algum familiar.

A escuta fundamenta o projeto educativo participativo e emancipatório. Em decorrência às barreiras de comunicação entre professora e crianças, considera-se que houve um discreto nível de participação infantil, pois não foi possível que os meninos e meninas expressassem espontaneamente suas ideias, atuassem ativamente nos momentos decisórios e fossem consultados nas situações de escolha. Contudo, mesmo diante do crivo dos familiares, a seleção dos fazeres e falas das crianças que foram compartilhadas no grupo de *WhatsApp*, suas vozes, a partir de suas múltiplas linguagens (observadas a partir das fotos e vídeos), compuseram a elaboração e efetivação do trabalho marcando sua participação mesmo que discreta.

O limite verificado na participação das crianças revela que o direito de voz aos meninos e meninas é uma conquista a ser percorrida. Ou seja, “[...] as crianças devem assumir o papel de protagonistas, com espaços de participação e de expressão adequados, conscientes de que os adultos estão interessados em sua contribuição e disponíveis a levá-la em conta.” (TONUCCI, 2005, p. 149).

O silenciamento das vozes infantis e o adultocentrismo retratam uma relação opressora (FREIRE, 1987) aos meninos e meninas. Portanto, a escuta às linguagens das crianças representa um desafio a ser superado nas instituições educacionais, na família e na comunidade. Sobre as experiências de participação infantil, Tonucci (2005) evidencia:

Essa criança tão distante de nós e tão necessitada de nossa ajuda e de nosso afeto, difícil de ouvir e de compreender, possui em si uma força revolucionária: se estivermos dispostos a colocarmo-nos na altura dela, a lhe dar a palavra, ela será capaz de nos ajudar a compreender o mundo e nos dará a força para a mudança. (p. 207)

A participação infantil exige uma mudança paradigmática sobre a imagem de criança, que transcenda do entendimento dos meninos e meninas como seres da falta e avance para a compreensão de que eles e elas são sujeitos de direitos e de potência.

Cabe considerar que, embora a continuidade do atendimento educacional tenha ocorrido através da atuação em parceria com as famílias, no decorrer no projeto educativo houve momentos de ausência de interações no grupo em

decorrência aos compromissos e demandas pessoais dos familiares, tais como: vida profissional, cuidados domésticos e acesso às ferramentas tecnológicas.

Outro fator que demonstra uma limitação do atendimento não presencial refere-se à impossibilidade das crianças compartilharem o cotidiano com os seus pares:

E assim, um vírus que afeta menos a saúde das crianças do que dos/das adultos/as, atinge diretamente as mesmas e traz para suas vidas cotidianas grandes transformações, roubando-lhes este tempo e espaço pensado para elas pelo conjunto da sociedade. (MACEDO, 2020, p. 1410)

As crianças produzem cultura através das interações com seus pares e com o meio. Neste percurso investigativo, produzem teorias, formulam e confrontam hipóteses e constroem conhecimento. Deste modo, o distanciamento de meninos e meninas com os seus parceiros(as) acarretou em barreiras, pois a aprendizagem é um processo que ocorre em conjunto, no coletivo.

A construção de um processo de avaliação participativa com a narrativa das aprendizagens das crianças no contexto de pandemia teve alguns limites oriundos das particularidades de tal cenário. Contudo, também reverberaram possibilidades para uma prática avaliativa contextualizada, processual e de acompanhamento, que torne visível as produções das crianças e revelou uma imagem positiva de cada um(a).

Compreende-se, portanto, que a sistemática de avaliação participativa e documentada efetivada em contexto educacional de excepcionalidade, contribui para refletir e problematizar as práticas a serem efetivadas no retorno ao atendimento presencial, a citar: a necessidade de criar e ampliar os canais de comunicação com as famílias, construir uma cultura institucional de documentação pedagógica que subsidie o fazer avaliativo como uma ação contextualizada e processual, de acompanhamento do cotidiano pedagógico e das aprendizagens, produzida por meio de vozes plurais de adultos(as) e crianças.

6 PRODUTO EDUCACIONAL: “COMO NÓ E NÓS: PERSPECTIVAS PARA A AVALIAÇÃO DOCUMENTADA E PARTICIPATIVA NA CRECHE”

A construção de um processo avaliativo que comungue com a especificidade do trabalho pedagógico da creche é um desafio a ser efetivado. Para tanto, é necessário ressignificar as concepções que fundamentam o fazer avaliativo com crianças bem pequenas, de modo a romper com as práticas classificatórias e burocratizadas e delinear caminhos para a efetivação de uma sistemática de avaliação processual e contextualizada ao cotidiano pedagógico, que tem como propósito conhecer e acompanhar a trajetória das crianças em sua jornada de aprendizagem e a ação educativa desenvolvida, considerando múltiplos olhares e vozes para testemunhar a competência e os saberes de meninos e meninas e tornar pública a produção cultural infantil.

Como desdobramento desta investigação, que teve como objetivo geral construir um processo de avaliação documentada e participativa que tornasse visível a trajetória de aprendizagem de crianças de 2-3 anos em contexto de pandemia, será produzido como produto educacional um *E-Book (Eletronic Books)* intitulado: “Como nó e nós: perspectivas para a avaliação documentada e participativa na creche”.

O produto educacional tem como objetivo compartilhar os resultados desta pesquisa, bem como contribuir com o processo investigativo de professores e professoras, equipes gestoras e demais profissionais da educação na busca pela realização de “novos possíveis” ao fazer avaliativo na creche, situado em um projeto educativo centrado na criança, coconstruído entre os sujeitos e que respeita a vivência da infância.

Neste sentido, o *E-book* será constituído por quatro seções: 1. Apresentação, 2. “A especificidade do fazer avaliativo na creche”, 3. “A avaliação documentada e participativa na creche no contexto de pandemia” e 4. “Para uma nova cultura avaliativa na creche”.

Na primeira seção será feita a apresentação do *E-book*, contextualizando-o como produto educacional, oriundo da pesquisa de mestrado profissional intitulada “A avaliação documentada e participativa na creche: narrativas da trajetória de

aprendizagem”. Na sequência, a seção “A especificidade do fazer avaliativo na creche” será destinada à fundamentação teórica sobre a perspectiva da avaliação de acompanhamento. Com base nos pressupostos da abordagem das pedagogias participativas será discutido sobre a participação da tríade no processo avaliativo, subsidiado pela documentação pedagógica para acompanhar, refletir, tornar visível e comunicar o percurso de aprendizagem e a produção das crianças.

A seção “A avaliação documentada e participativa na creche no contexto de pandemia” apresentará a narrativa do percurso de construção de um processo avaliativo documentado e participativo no âmbito do atendimento remoto, efetivada através do projeto interventivo desta investigação. Distante de um modelo a ser seguido, tem-se como premissa fomentar reflexões sobre o fazer avaliativo coconstruído por vozes plurais no acompanhamento ao cotidiano pedagógico.

Por fim, sem a intenção de esgotar a discussão sobre a temática, na seção “Para uma nova cultura avaliativa na creche” será feita uma reflexão sobre perspectivas para a construção de práticas avaliativas contextualizadas à jornada educativa, que revelem o percurso, os saberes e as produções das crianças e viabilizem a participação da tríade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como vivemos hoje, em tempo de crise ética e política, tornar visível o pensamento das crianças e a ação pedagógica dos adultos é um ato de resistência e utopia de 'um novo horizonte'. (BRASIL, 2018, p. 24-25)

Esta pesquisa interventiva transcorreu-se em um contexto social e educacional de excepcionalidade decorrente do enfrentamento à pandemia mundial causada pelo COVID-19. A suspensão do atendimento presencial e a necessidade de elaboração de um projeto educativo remoto, exigiu repensar as práticas pedagógicas em um cenário de insegurança e incertezas.

A creche é uma instituição delineada para a vivência das experiências da infância e a promoção do desenvolvimento integral das crianças bem pequenas, através da convivência com a diversidade e a interação com seus pares. Deste modo, devido às ações para o isolamento social, a construção do processo educativo remoto foi uma medida emergencial idealizada para possibilitar a continuidade ao atendimento educacional, para que meninos e meninas pudessem permanecer vinculados(as) aos sujeitos (colegas, professoras e demais educadoras) e a alguns fazeres que integravam o seu cotidiano na instituição.

Embora todos os esforços do trabalho colaborativo entre professores e famílias para a continuidade do atendimento aos meninos e meninas, reconhece-se que a modalidade remota não comunga com as especificidades do projeto educativo destinado às crianças bem pequenas, o qual tem como eixo norteador as interações e brincadeiras. Ou seja, não há estratégia remota que substitua a riqueza das experiências vivenciadas no cotidiano pedagógico na creche, como foi possível observar ao longo deste estudo.

Entretanto, com o término deste percurso investigativo, que teve como pergunta orientadora: "Como construir um processo de avaliação participativa que narre as aprendizagens das crianças no contexto de pandemia?" e como objetivo geral construir um processo de avaliação documentada e participativa que torne visível a trajetória de aprendizagem de crianças de 2-3 anos em contexto de pandemia, compreende-se que esta experiência educativa extraordinária contribui para problematizar algumas fragilidades do atendimento presencial que, neste período pandêmico, foram evidenciadas. Em consonância com a problemática deste estudo, destacam-se: a elaboração de um projeto educativo participativo,

coconstruído pela tríade formada pelo(a) professor(a), crianças e famílias, a comunicação entre a creche e familiares e a efetivação da avaliação como uma ação processual e contextualizada, de acompanhamento da jornada de aprendizagens.

A legislação educacional e os documentos oficiais asseguram o protagonismo das crianças e de suas famílias junto ao(a) professor(a) na construção do projeto educativo. Isto significa que a vivência participativa corresponde à essência da função pedagógica e política da creche.

Na perspectiva do atendimento remoto, as ações em parceria entre professores e familiares foram imprescindíveis para a continuidade do atendimento aos meninos e meninas. Assim, neste cenário emergencial foi cultivada uma experiência relacional de proximidade e vínculos entre professores, mães, pais e responsáveis. Verificou-se que o uso das ferramentas digitais foi um fator que facilitou a interação entre os sujeitos, assim como as outras estratégias que foram utilizadas para viabilizar o envolvimento de todos e todas, a citar: os contatos em particular com cada família e as reuniões para discussão sobre as ações para o prosseguimento do projeto educativo remoto.

Em contrapartida, a agência das crianças durante este percurso educativo teve alguns limites decorrentes da dificuldade de comunicação com os meninos e meninas no âmbito remoto. Deste modo, suas vozes foram escutadas para além das mensagens de áudio, através da interpretação de fotos e vídeos que foram compartilhados no grupo virtual, proporcionando, ainda que discretamente, a sua participação.

A perspectiva de educação participativa é embasada em valores democráticos, no reconhecimento, valorização e acolhida à diversidade para a construção de uma identidade coletiva. Exige acreditar no outro e em sua potência. Para tanto, é necessário ética, vínculo, empatia e amorosidade para o firmamento de relações dialógicas entre adultos(as) e crianças.

No que se refere às relações dialógicas, este estudo revelou algumas fragilidades na comunicação entre creche e famílias oriundas do atendimento presencial: encontros esporádicos entre professor(a) e famílias, interação através de conversas rápidas nos momentos de entrada e saída e bilhetes na agenda. Este distanciamento acarreta na incompreensão das mães, pais e responsáveis sobre os fazeres de seus filhos e suas filhas no cotidiano pedagógico e, por consequência, não promovem o sentimento de pertencimento e a participação.

A defesa em prol da participação como um princípio do projeto educativo da creche demanda uma mudança paradigmática, que transcenda o ideário de oferta de ações e eventos isolados e esporádicos. A vivência de um contexto educativo participativo é decorrente do sentimento de pertencimento. É preciso que todos(as) sintam-se parte e estejam envolvidos(as) nas ações do cotidiano pedagógico.

A vivência dialógica é uma premissa para a prática educativa participativa. É necessário promover espaços e momentos de fala e escuta a todos os sujeitos, o que implica em rever o âmbito das relações de modo a romper com as práticas artificiais, burocráticas, centralizadoras e adultocêntricas. Sobre a escuta às crianças, em específico, é preciso saber escutá-las, pois elas expressam-se em suas diferentes linguagens.

A participação é um fenômeno processual que se consolida a partir de investimentos cotidianos nas relações horizontais, na cooperação e compartilhamento da responsabilidade e de poder, bem como na valorização às contribuições do outro para a construção de novos saberes. Portanto, não é uma ação espontaneísta, ao contrário, é preciso aprender a ser partícipe e a viabilizar condições para a agência efetiva de todos e todas.

Neste paradigma emancipatório de educação da infância, a concepção de avaliação também é embasada em princípios democráticos que legitimam o direito de crianças e familiares participarem do processo avaliativo.

A análise dos dados desta investigação revelou a presença da herança histórica da concepção classificatória como fundamento para o entendimento sobre a finalidade da prática avaliativa com crianças bem pequenas: uma ação descontextualizada, realizada pelo(a) professor(a) ao término de um período, a fim de verificar os saberes e capacidades dos meninos e meninas para comunicar aos familiares.

Porém, considerando as especificidades do cenário de atendimento não presencial, o projeto interventivo deste estudo revelou a possibilidade de construção de uma prática avaliativa de acompanhamento, contextualizada à trajetória educativa e dialógica, tendo a documentação pedagógica como subsídio.

A avaliação da aprendizagem é uma temática de discussão polêmica e necessária, tendo em vista as contradições entre o que é assegurado legalmente e as ações que são efetivadas nas instituições. É necessária uma mudança

paradigmática e (re)significação das concepções e práticas avaliativas em congruência à especificidade do trabalho pedagógico com crianças bem pequenas.

O fazer avaliativo é uma ação processual e contextualizada, que tem como premissa conhecer a criança para contribuir com o seu itinerário de aprendizagem. Procede de um olhar sensível, atento e investigativo dos adultos (professor/a, educador/a e familiares) – “um adulto que se interessa” (ALTIMIR, 2017) – e que se coloca em companhia dos meninos e meninas.

Através do projeto interventivo foi efetivada uma sistemática de avaliação processual, documentada e participativa, a qual possibilitou conhecer, acompanhar e revelar a potência e a singularidade das crianças, bem como refletir sobre o cotidiano e a continuidade do projeto educativo. Nesta perspectiva, o fazer avaliativo foi norteado por “um olhar que valoriza” (RINALDI, 2014), que investigou os fazeres dos meninos e meninas, para construir significado, tornar visível a trajetória, celebrar conquistas e produzir memória.

A documentação pedagógica oportuniza que o fazer avaliativo ocorra em parceria entre a tríade, o que implica em uma prática pedagógica dialógica em que todos(as) envolvidos(as) tenham garantido o seu direito de fala e escuta. Através desta pesquisa verificou-se que para os professores esta sistemática de avaliação documentada contribuiu para a projeção da ação educativa. Às crianças, oportunizou a experiência de verem-se e refletirem sobre o seu percurso. Aos familiares, permitiu conhecer o trabalho pedagógico da instituição e a trajetória do(a) seu(sua) filho(a).

A sistemática de avaliação documentada e participativa efetivada remotamente suscita problematizar a prática avaliativa desempenhada nas instituições e, por consequência, refletir sobre indícios de novos fazeres para o retorno ao atendimento presencial. Neste sentido, indaga-se: Como potencializar a participação da tríade no fazer avaliativo em um sentido que legitime o direito de cada um(a) – crianças e adultos(as) – dizer a sua palavra? Como comunicar a trajetória de cada um(a) de modo contextualizado ao cotidiano pedagógico? Quais estratégias podem ser utilizadas para cultivar um projeto educativo dialógico, no qual a creche seja um *locus* para uma vivência democrática?

Com base na experiência efetivada na creche no âmbito do atendimento remoto tem-se como proposição a construção de uma outra cultura sobre a concepção e a prática avaliativa, que se distancie de um fazer burocratizado e

descontextualizado e que avance para uma ação integrada ao cotidiano pedagógico, subsidiada pela documentação pedagógica, produzida através de vozes plurais, que se dedicam em contribuir e maravilhar-se com a jornada de aprendizagem de meninos e meninas.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Katia Adair. **Formas de participação das crianças na educação infantil**. Tese doutorado. Universidade do Minho. Minho, 2010.

AGOSTINHO, Katia Adair. A complexidade da participação das crianças na educação infantil. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 1127-1143, set./dez., 2014.

AGOSTINHO, Katia Adair. A educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. **Da investigação às práticas**. 6 (1), p. 69-86, 2015.

ALTIMIR, David. Escutar para documentar. In: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.) **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, p. 57-75.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Educação a distância na educação infantil, não**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_anped_ead_educacao_infantil_abril_2020.pdf> Acesso em: 15 jan. 2021.

ARAÚJO, Sara Barros. Para uma visão triangulada dos direitos na creche: análise com base no manifesto epistolar de Malaguzzi. **Em Aberto**. Brasília, v. 30, n. 100, p. 131-144, set./dez., 2017.

AZEVEDO, Ana Maria Lourenço C. **Revelado as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica**. Tese doutorado. Universidade do Minho. Minho, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERTRAM, Tony; PASCAL, Christine. Métodos participativos de coleta de informações e avaliação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christiane. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019, p. 75-95.

BONAS, Meritrall. A arte do pintor de paisagem. Algumas reflexões em torno da documentação. In: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Marica Carmem S.; FARIA, Ana Lucia G. de. (Org.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2017, p. 77-83.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. **Lei 8.069/90**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 15 jan.2021.

BRASIL. **Decreto nº 99.710**, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Diário oficial da União. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Educação Infantil**: subsídios para a construção de uma proposta de avaliação. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria número 1.147/2011, do Ministério da Educação. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de currículos e educação integral. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Brasília: MEC,SEB,DICEI, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documentação pedagógica**: concepções e articulações – Caderno 1. Brasília: MEC/UNESCO, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documentação pedagógica**: uma possibilidade metodológica – Caderno 2. Brasília: MEC/UNESCO, 2018a.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Nota crítica sobre a compreensão de pedagogias para educação infantil. **Em Aberto**. Brasília, v. 30, n. 100, p. 83-93, set./dez., 2017.

CAGLIARI, Paola; GIUDICI, Claudia. A escola como lugar de aprendizagem de grupo para pais. In: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupos/REggio Children. São Paulo: Phorte, 2014, p. 138-143.

CAMPOS, Maria Malta. Políticas educativas e avaliação na infância no Brasil. In: GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos de. (Org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 57-71.

CANASVIEIRA, Fabiana Oliveira; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Participação infantil e debate democrático: aproximações pelo campo da educação infantil. **Zero-a-seis**. Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 361-378, jul./dez., 2017.

CARDOSO, Juliana Guerreiro Lichy. **A documentação pedagógica e o trabalho com bebês**: um estudo de caso em uma creche universitária. Dissertação mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CASTILHO, Aida; RODRIGUES, Pedro. Práticas de avaliação em educação infantil: evidências de uma investigação naturalista em três jardins de infância diferentes. In: GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos de. (Org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 75-91.

CASTILHO, Vanessa Maria R. **Avaliação**: concepções teóricas e práticas no cotidiano da Educação Infantil e suas implicações. Dissertação Mestrado. Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 2016.

COELHO, Ana; CHÉLINHO, Joana. Concepções educativas e práticas de avaliação: as preocupações dos profissionais em Portugal. In: GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos de. (Org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 11-126.

CORSARO, Willian A. **A sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Penso, 2019.

DAMIANI, Magda Floriana. Sobre pesquisa do tipo intervenção. **XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP**. Campinas, p. 1-9, 2012.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos e Educação FaE/PPGE/UFPel**. Pelotas, [45], p. 57-67, mai./ago, 2013.

DAVOLI, Mara. Documentação como argumentação e narração: dar visibilidade e forma aos processos da vida cotidiana. In: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Marica Carmem S.; FARIA, Ana Lucia G. de. (Org.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2017, p. 99-109.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; PALHARES, Maria Silveira (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 67-99.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; CANAVIEIRA, Fabiana de Oliveira. Por uma avaliação anticolonialista na educação infantil. In: GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos de. (Org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 207-222.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro. Contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pró-Posições**, v. 15, n. 1 (45), p. 229-250, jan./abr., 2004.

FOCHI, Paulo. As mini-histórias como um conceito de narrativa pedagógica. In: FOCHI, Paulo (Org.). **Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019, p. 11-28.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Madalena. **Educador educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURTADO, Ana Paula Azevedo. **Avaliação na educação infantil**: as práticas avaliativas em creches e pré-escolas municipais de Fortaleza na perspectiva das professoras. Dissertação mestrado. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

FYFE, Brenda. A relação entre documentação e avaliação. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 273-289.

GOLDSCHMIED, Elionor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

GOMES, Luciana Kellen de S. **O dito e o vivido**: concepções e práticas avaliativas na educação infantil na rede municipal de Fortaleza. Tese doutorado. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

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

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora na educação infantil. In: GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos de. (Org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 243-254.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e educação infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2018.

HOYUELOS, Alfredo. Cultura da infância e âmbitos da brincadeira. In: HOYUELOS, Alfredo; RIERA, María Antonia. **Complexidade e relações na educação infantil**. São Paulo: Phorte, 2019, p. 149-173.

KOHAN, Walter Omar. **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LAROSSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elina Elias de. Desigualdade e pandemia nas vidas das brasileiras e dos brasileiros. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. Especial. p, 1404-1419, 2020.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem italiana de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016, p.57-97.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno. L. **A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil**. Tese Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno. L.; ALMEIDA, Maria Isabel de. A documentação pedagógica no pensamento de Célestin Freinet. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 214-236, jan./mar., 2017.

MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Marica Carmem Silveiro; FARIA, Ana Lucia Goulart de. Documentação pedagógica: um outro modo de escutar as crianças e a prática pedagógica refletindo sobre a formação continuada de professores. In: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Marica Carmem Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de. (Org.). **Documentação pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro&João Editores, 2017, p. 7-24.

OLIVEIRA, Daniele Ramos de. **Avaliação na creche**: subsídios teórico-práticos a partir da análise de documentos do MEC (2000-2015). Tese doutorado. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogias da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; ARAÚJO, Sara Barros. **Educação em creche**: participação e diversidade. Porto: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. A avaliação holística: a proposta da Pedagogia-Em-Participação. **Intercções**, Lisboa, n. 32, p. 27-39, 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO; Júlia. FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmbito da instituição dos direitos da criança no cotidiano. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 115-130, set./dez. 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A documentação pedagógica: revelando a aprendizagem solidária. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christiane. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019, p. 111- 134.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-participação: em busca de uma práxis holística. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christiane. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019, p. 26-56.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João; PASCAL, Christine et. al. Princípios para uma avaliação pedagógica holística. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christiane. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019, p. 137-148.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. No tecido da documentação, memória, identidade e beleza. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Registros na educação infantil**: pesquisa e prática. São Paulo: Papyrus, 2017, p. 19-53.

PARENTE, Cristina. Portfólio: uma estratégia de avaliação na educação infantil. In: GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos de. (Org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 293-306.

PASCAL, Christine; BERTRAM, Tony. A natureza e o propósito da coleta de informações e avaliação em uma pedagogia participativa. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christiane. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019, p. 59-74.

PASCAL, Christine; BERTRAM, Tony. Métodos participativos de coleta de informação e avaliação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christiane. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019, p. 75-95.

PINAZZA, Mônica Appezzato; GOBBI, Marcia. Infâncias e suas linguagens: formação de professores, imaginação e fantasia. In: PINAZZA, Mônica Appezzato; GOBBI, Marcia (Org.). **Infâncias e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, p. 21-44.
PONTE, João Pedro da. Investigar nossa própria prática. In: GTI (Org.). **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, p. 5-28, 2002.

PORTUGAL, Gabriela. Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças: desafios e possibilidades. In: GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos de. (Org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 225-242.

QVORTRUP, Jens. A dialética entre a proteção e a participação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 11-30, jan./abr., 2015.

RIERA, María A. Do olhar ao observar. In: HOYUELOS, Alfredo; RIERA, María Antonia. **Complexidade e relações na educação infantil**. São Paulo: Phorte, 2019, p. 73-115.

RINALDI, Carla. Documentação e avaliação: qual a relação? In: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupos/REggio Children. São Paulo: Phorte, 2014, p. 80-90.

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem italiana de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016, p.107-121.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Tese doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Crianças e infâncias: uma categoria social em debate. **Zero-a-seis**. Florianópolis, v.6, n.9, p. 15-20, jan./jun., 2014.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

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

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxiológicos. In: ENS, Ronilda Teodoro; GARRANHANI, Marynelma Camargo. **Sociologia da Infância e a formação de professores**. Champagnat, 2013. p. 13-46.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. In: SALMAZE, Maria Aparecida; ALMEIDA, Ordácia Alves. **Primeira Infância no século XXI: direito das crianças de viver, brincar e explorar o mundo**. Editora Oeste, 2013a, p. 131-148.

SARMENTO, Teresa; SILVA, Daniela. “Queo a miha shela, queo os amigos”: Refletir o isolamento social de bebês em tempos de pandemia na base de uma experiência vivida em Portugal. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1206-1228, 2020.

SAUL, Ana Maria. Referenciais freireanos para a prática da avaliação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 25, p. 17-24, nov., freire.

SILVA, Isabel Lopes da. Perspectivas e práticas da avaliação na educação infantil. In: GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos de. (Org). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 145-162.

SILVA, Jair Militão da. **A autonomia da escola pública**. Campinas: Papyrus, 1996.

SILVA, Marta Regina Paulo da. **Linguagem dos quadrinhos e culturas infantis: “é uma história escorridinha”**. Tese de doutorado em Educação. UNICAMP. Campinas. 2012.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Por uma educação infantil emancipatória: a vez e a voz das crianças e de suas professoras. **Cadernos de Educação**, p. 83-100, 2017.

SILVA, Marta Regina Paulo da. **Infância e cidadania: diálogo de inspiração em Paulo Freire**. No prelo, 2020

SILVA, Marta Regina Paulo da; FASANO, Edson. Crianças e infâncias em Paulo Freire. In: SILVA, Marta Regina Paulo da.; MAFRA, Jason Ferreira (Org.). **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020, p. 57-82.

SILVA, Tania Zanatta. Avaliação na educação infantil: um breve olhar na avaliação da aprendizagem. **Revista Thema**. 09(02), p. 1-14, 2012.

SOARES, Natália Fernandes. **Infância e direitos**: participação das crianças nos contextos de vida: representações, práticas e poderes. Tese doutorado. Universidade do Minho. Minho, 2005.

SPAGGIARI, Sergio. A parceria comunidade-professor na administração das escolas. In: **As cem linguagens da criança**: a abordagem italiana de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 99-106.

TOMÁS, Catarina; FERNANDES, Natália. Participação e acção pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e ação social das crianças. **Educativa**. Goiânia, v. 16, n. 2, p. 201-216, jul./dez., 2013.

TONUCCI, Francesco. **Com os olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem**: agora chega! Porto Alegre: Artmed, 2005.

WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, registro e reflexão**. Instrumentos Metodológicos I. 2ª ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

APÊNDICE A

Roteiro de entrevista com as famílias

1. Informações pessoais: Nome, idade, profissão, ocupação.
2. Como está sendo a rotina da família neste período de pandemia? Estão trabalhando? Em casa ou fora? Com quem a criança fica? O que ela têm feito?
3. Neste período de pandemia, como você acompanha o processo de aprendizagem do(a) seu(sua) filho(a) através do atendimento não presencial? Quais instrumentos são oferecidos pela instituição? É possível a sua participação neste processo?
4. Você percebe alguma relação com o modelo presencial de acompanhamento do processo de aprendizagem do(a) seu(sua) filho(a)?
5. Quais as suas impressões sobre o processo documental “Como nó e nós?” Quais aprendizagens do(a) seu(sua) filho(a) são reveladas neste material?
6. Você teria sugestões a fazer acerca de sua participação no processo de avaliação da aprendizagem de seu(sua) filho(a)?
7. Gostaria de fazer alguma consideração?

APÊNDICE B

Transcrição das entrevistas com as famílias

Nome:

Jamile Oliveira Gomes

Idade:

30 anos

Profissão:

Analista contábil

Ocupação

Trabalho em uma indústria, na uma área contábil.

Como está sendo a rotina da família neste período de pandemia? Você contou que está trabalhando em *home office* e algumas vezes vai para a empresa. O Seu marido está trabalhando fora? Como está sendo a rotina das crianças?

Na verdade eu estou trabalhando desde março em casa, né? E neste ano nós não vamos mais retornar para a empresa mesmo, e provavelmente, no início do ano que vem a gente fique um tempo em casa. Pelo o que eu entendi eles só querem que a gente volte cem por cento quando for liberada a vacina. Antes disso, como a empresa não vai conseguir comportar, porque ela é muito grande e são muitos funcionários, então não tem como comportar todo mundo pra voltar agora. Então algumas áreas estão fazendo rodízio, e no caso da minha, que é aonde pega mais é o fechamento, eu vou uma semana só no mês, praticamente, para a empresa, o restante eu trabalho de casa.

O meu marido, como ele trabalha com obra, ele trabalha fora desde o início da pandemia, ele não ficou nenhum dia em casa.

E as crianças estão ficando com você em tempo integral neste período?

Isso, eles ficam comigo, e na semana que eu vou para a empresa a gente faz um rodízio. Um dia um fica com a minha prima e o outro fica com a avó, tem dia que os dois vão para a casa da avó. Ai tem dias que mesmo eu em casa, o meu marido leva um para a mãe dele, mas é muito difícil, é mais uma vez ou outra. Porque eles cansam, né? Eu moro em apartamento, e aqui no meu apartamento eu não tenho sacada e nem nada. Então chega uma hora que é muito estressante pra eles, principalmente para o Gabi, que tem mais energia, é mais novo. O Lucas ainda

desce um pouco aqui embaixo, se distrai um pouco mais jogando. O Gabi não, ele tem mais energia, tem mais necessidade de correr, de pular. E como eu estou trabalhando, é muito difícil pra mim, durante o dia manter ele ocupado, pelo fato de estar trabalhando. Eu estou em casa, mas estou trabalhando. Então é bem difícil nessa parte assim, de concentração, é bem complicado. Tem dias que são bem difíceis. Eu digo que hoje está bem melhor que no início. Porque no início, como foi uma novidade pra eles, então era bem difícil, né? Eu conseguir trabalhar, e eles conseguirem entender que eu estava trabalhando. Enfim, hoje eles já não me dão tanto trabalho em questão do meu serviço, de me chamar atenção, mas é mesmo pelo fato deles fazerem alguma coisa, ai faz muito barulho e às vezes eu preciso falar no telefone. Mas a gente vai se adequando, eu coloco aqui no mudo, só escuto o povo falando e ninguém me escuta.

E ai eu acabo agora indo para a empresa em fechamento, acho que deve ter uns três meses que eu estou indo, porque você não rende em casa, né? Porque igual, na hora do almoço você tem que parar, às vezes eu tô trabalhando e ele quer ir no banheiro, derrua alguma coisa, tem que secar. Então você acaba não rendendo as oito horas como se fosse estivesse na empresa. Então, eu optei em ir para lá em fechamento justamente por isso, pra conseguir dar conta do meu trabalho e não me prejudicar. Mas, por outro lado, eu também não posso voltar pra lá porque eu não tenho com quem deixar eles. Então eu não posso falar “eu vou voltar cem por cento” porque eu não tenho com quem deixar, então é bem complicado. Ainda bem que nessa parte, a empresa não obrigou ninguém a voltar, até porque eles nem comportam todo mundo.

E o Gabi? Como está sendo a rotina dele durante esse período?

Tem dias que a gente não consegue fazer muita coisa, ele brinca com os brinquedos dele e assiste televisão. Ele brinca com o irmão, dorme a tarde, geralmente eu consigo colocar ele pra dormir um pouco a tarde. Então vai sendo mais assim, uma rotina um pouco diferente do que é na creche, porque pelo fato do tempo, eu não consigo parar. Por exemplo, pra comer, pra almoçar, eu deixo eles comendo e volto para trabalhar. Eu deixo ele comendo sozinho, porque ele não precisa dessa ajuda para se alimentar.

O que está mais complicado é a questão dele ir sozinho no banheiro, pra se limpar. Pra se alimentar, pra se trocar ele consegue sozinho. Para se trocar, às vezes coloca alguma coisa do avesso, mas ai eu falo pra ele: “*Oh, tá errado!*”, ai ele vai e

consegue tirar. Às vezes ele fica com um pouco de preguiça assim. Mas ele tem muito essa autonomia de ir no guarda-roupas e pôr o tênis, pôr a meia. Eu mudei o guarda-roupa dele, pra deixar as coisas dele embaixo e pra ficar mais fácil. E uma parte eu tive que subir, porque eu não estava dando conta da bagunça. Toda hora ele queria trocar de roupa. Ai eu acabei subindo essa parte de bermuda e camiseta. Só os calçados e cueca que eu deixei embaixo pra ele ter essa autonomia. Agora, só o banheiro que me preocupa um pouco porque ele não consegue se limpar sozinho. E às vezes eu estou correndo, estou trabalhando, acho mais prático eu ir lá e limpar do deixar ele. Então essa parte é que mais acaba dando trabalho. A fralda ele não usa mais, xixi ele não faz na roupa, só de noite que está bem difícil desfraldar ele, ele ainda tá fazendo muito xixi na cama, mas a gente não colocou a fralda de novo. E ele também não deixa. Mesmo que a gente coloque, ele acaba tirando. E agora a gente tá colocando o celular pra despertar de madrugada pra levar ele pra fazer xixi pra ver se diminui esse xixi. Se a gente não levanta, ele faz xixi na roupa.

Como você tem acompanhado as aprendizagens do Gabriel durante esse período de trabalho não presencial?

Geralmente eu uso a hora em que eu vou fazer a lição do Lucas. Pra eu conseguir fazer a lição com o Lucas, ele precisa estar entretido, fazendo alguma coisa, mais ou menos relacionada. Se o Lucas vai mexer com recorte e cola, eu também preciso dar um papel pra ele e um pouco de cola pra ele se entreter. Senão ele não deixa eu fazer, impossível. Então eu acabo utilizando a rotina da lição do Lucas pra repassar pra ele.

Às vezes ele tem mais interesse pelas coisas do irmão do que pelas coisas que ele tem que fazer. E na verdade, agora mais nesse final de ano que vocês conseguiram começar a mandar mais materiais, né? Mas no início, como estava aquela coisa, meio que todo mundo sem saber como agir, o que fazer, então acaba que a gente não tem nem ideia do que fazer, nem saber como lidar. Eu vou te falar que pra mim, a maior dificuldade é não saber lidar em como ajudar eles. Que nem, o meu mais velho, que é alfabetização, como saber lidar? Como que a professora lida com essa situação de explicar? A mesma coisa o Gabriel. Como lidar com ele na hora dele se limpar no banheiro? Você fica meio assim, na dúvida. Porque né, a gente que trabalha o dia todo, os filhos vivem na escola, a gente como mãe, vou te falar, é muito difícil pra gente vivenciar isso hoje, agora, no dia-a-dia. Chega até a ser

estranho, né? Você fala: “*Nossa, uma mãe não saber lidar?!*”. Mas realmente, a gente sabe como proteger, outras coisas, o educar no sentido de como tratar as pessoas. Mas essa parte da independência, eu juro que às vezes eu me pego assim: será que eu estou fazendo mesmo o certo? Será que eu tenho mesmo que deixar as roupas embaixo, deixar eles bagunçarem e quererem trocar de roupas dez vezes por dia, ou não. Então, você fica meio que sem saber lidar com essa situação. Então eu vou, na medida do possível, né? Depois que eu acabo de trabalhar, que é cinco e vinte, é quando eu vou fazer a lição com o Lucas e tiro um momento pra tentar ficar com os dois nessa parte. Eu digo: “*Olha, enquanto o Lucas faz essa lição, você pinta essa parte. Enquanto o Lucas recorta você vai fazendo a bolinha pra colar depois*”, e assim a gente vai fazendo.

Então, pra mim isso ficou muito claro, que a mãe tem um papel e a professora tem outro. Que eu acho que é cinquenta por cento a mãe e cinquenta por cento a professora.

Agora Jamile, fazendo uma comparação entre o trabalho presencial e agora, o atendimento remoto. Com a experiência que você teve em acompanhar o Gabriel na creche, e agora acompanhando ele diretamente em casa. Você percebe que tem alguma relação, ou acha que é diferente?

Ah, eu acho que em casa fica mais lento. Eu acho que na escola eles conseguem ter, como eu posso dizer? Acho que fica mais fácil pra eles. Por exemplo, o desfralde. Eu acho que na escola é muito mais rápido que em casa, pelo fato de que na escola existe mais independência. Não sei se é a forma como as professoras lidam e como a gente lida em casa. Porque a gente fica “*Ai, mijou uma vez na roupa. Então, não! Vamos pôr a fralda!*”, como se a gente desistisse mais rápido. Não sei. O presencial é tudo mais rápido. Que nem, ele continuou com autonomia, mas assim, retarda um pouco mais quando se está em casa, né?

E na escola, eles estão focados pra isso né? Vocês estão na escola com eles justamente pra ajudar nisso, pra ajudar a autonomia, pra ajudar eles nessa parte de como se familiarizar com as letras, e dessa parte eu não levo muito jeito. Então eu acho que são as rotinas diferentes, né? E que isso pesa um pouco mesmo.

Sobre o material “Como nó e nós”, quais foram as suas impressões? Você acha que ele mostra o que o Gabriel aprendeu nesse período?

Eu acho que a parte boa nisso é que a gente como mãe consegue perceber. Porque se ele estivesse na escola, eu não saberia que ele gosta tanto de massinha, igual

com ele em casa. Eu acho que tudo tem os prós e os contras. E eu acho que nessa parte, na lição, por exemplo, naquilo que você conta. Pra mim ficou muito claro algumas coisas que ele gosta muito, e que talvez, se não tivesse acontecido isso, na nossa rotina normal, eu não saberia que ele gostava tanto, entendeu? Por exemplo, ele ama tinta. São duas coisas que eu percebo que acalmam muito ele: é mexer com tinta e mexer com a massinha. Então eu percebo que sempre que é algo relacionado a isso que vem da escola, ele fica mais feliz, ele se entretém mais. Que nem, aquela atividade que teve da construção, ele amou, no momento que eu fiz. Mas você vê que depois, ele esqueceu. Agora a massinha e a tinta não, é algo que é muito presente pra ele. Ele sempre fala: *“Tem material pra buscar na escola? É a minha massinha mamãe que você vai buscar?”*, então ele sempre acha que vai vir o que ele gosta.

Você acha que esse material, o “Como nó e nós”, consegue mostrar que, mesmo não estando presencialmente lá na creche, o Gabriel aprendeu e fez muitas coisas em casa?

Eu acho que sim, eu acho que mostra a creche dando todo suporte. Acho que isso também foi muito bacana. Não que a creche nunca deu. Não isso. Mas eu achei que nós mães ficamos muito mais próximas das professoras. Principalmente que nem no meu caso. Eu sempre dou o meu exemplo porque nessa parte eu sempre fui uma mãe ausente pelo fato de eu ter que trabalhar muito, trabalhar longe e meu marido que sempre leva. Então ele sempre que conhecia as professoras, ele sempre que tinha contato com as professoras, eu nunca tinha. Então era por isso que eu sempre fazia questão de ir nas reuniões, só que na reunião é um contato rápido, vago, que você não fica muito, assim.. É diferente! E agora não, com o grupo você acaba criando mais contato. Acho que eu nunca tive tanto contato com as professoras igual eu tive esse ano. Então eu me senti até mais mãe nessa parte, pelo fato de conhecer quem são as professoras do meu filho, quem é que fica com ele diariamente, quem é que conhece o jeitinho que ele gosta de dormir, o que ele gosta de comer, o que agrada ele e o que não agrada. Então nessa parte eu achei super importante. Porque a gente não tinha esse contato, eu só sabia o nome, conversava pela agenda quando tinha alguma coisa, então era algo meio seco em relação com a mãe que precisa trabalhar e fica ausente da escola, e só vai na reunião. Então essa parte eu achei excelente. Eu achei que mostrou uma evolução muito importante no contato das mães com a creche. Acho que seria algo muito

bom, algo até para a prefeitura poder fazer, de repente permanecer o grupo da sala. A criança está na escola e a professora manda foto, manda a rotina do que está sendo feito, sei lá. Algo que deixa esse contato próximo, assim como está sendo no grupo, entendeu? Eu achei isso assim, muito bacana! Essa foi uma das coisas que mais me agradou. Porque eu sempre me sentia muito ausente da escola pelo fato de trabalhar, não por ser uma opção minha. Eu até brinco com o meu marido, que nessa parte ele é mais mãe do que eu. Mas é porque, realmente, não tinha muita opção. Hoje eu já não sinto isso, pelo fato de ter o grupo e eu realmente ter esse contato.

Como você percebeu que foi a reação do Gabriel vendo o material “Como nós e nós”?

Eu acho que ele sente muita falta. Ele fica conformado que ele vai para outra escola porque o irmão estará lá. Mas você vê o que ele falou: *“Não vai ter você prô?!”. Então eu acho que faz muita falta pra eles, né? Porque acabam se tornando da família, as crianças acabam se apegando, porque vocês que fazem parte da rotina. Os amigos fazem parte da rotina. As prôs fazem parte da rotina. Então eu acho que pra eles isso foi um desafio.*

E com relação à sua participação. Você que é possível a sua participação no processo de avaliação da aprendizagem do Gabriel?

Como assim? De alfabetização, você diz?

Falo de todo o percurso dele. O que ele faz, pelo o que ele se interessa... Você acha que é possível a parceria da professora e as famílias em acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança?

Eu acho que deve! Porque são visões diferentes. Os pais, que têm que dar a educação, no sentido de fazer a pessoa, e a escola no sentido de, justamente, essa parte de alfabetizar, digamos assim. Em que nós, pais não sabemos lidar. Eu mesma não sei, quando o meu filho me pergunta como fazer eu penso: *“Meu Deus, como que eu vou, da melhor forma possível, explicar isso pra ele? Será que a professora iria explicar assim?”*. Porque ai ele vira pra mim e diz: *“A minha prô não fala assim!”*. Ai você fala: *“Ai meu Deus, e agora?”*. Então eu acho que essa parte não só pode, como deve. Porque os dois acrescentam né? A forma como os pais agem, a forma como os professores agem, isso agrega muito né? Eu acho que tem que existir essa parceria porque cada um vai somar a sua maneira. De repente eu tenho uma mãe que está no grupo, mas não está muito disposta, porque ela é

ausente, porque, de repente, não sei, na casa não tem internet, ou ela não tem tempo mesmo porque ela trabalha muito, o pai é separado e é difícil lidar, sei lá, “N” motivos. Mas você que não é muito presente no grupo, mas depois te manda uma mensagem dizendo: *“o que eu posso fazer pra tentar ajudar meu filho?”*, *“olha eu tô com dificuldade nisso, o que eu posso fazer? Você tem alguma dica pra me dar?”* Então eu acho que essa troca é muito importante. Porque vocês têm muito mais experiências do que nós, como mãe. Então eu acho que todo mundo está aí pra ensinar. Então eu acho que tem que ter essa parceria sempre, independente se teve ou não essa pandemia. Principalmente agora quando retornar, eu acho que deve ser melhorado essa aproximação, principalmente dos pais que ficam mais ausentes porque têm que trabalhar. Eu acho que é uma forma que a gente tem de se sentir mais perto, sabe?

Gostaria de fazer mais alguma consideração?

Não. Acho que é só isso mesmo.

Nome completo:

Sirley da Silva Luiz

Idade:

23 anos

Escolaridade:

Médio Completo

Profissão:

Agora eu sou do lar, não estou mais trabalhando.

Como que está sendo a sua rotina neste tempo de pandemia?

Ah, pra mim não mudou, né? Como eu já estava em casa e cuidava deles, pra mim não foi diferente. Não estava trabalhando.

Neste período de pandemia, como você acompanha o processo de aprendizagem da Melissa através do atendimento não presencial? Quais instrumentos são oferecidos pela creche? Você acha que é possível a sua participação neste processo?

Então, pra ela está sendo tudo novo, como ela não tinha ido pra creche ainda. Ela chegou a ir no ano retrasado, mas também não ficou nem um mês porque logo em seguida eu mudei para Curitiba. Em Curitiba eu não consegui creche pra ela. Então acaba sendo tudo novo. Estou ensinando o que eu consigo, o que eu posso, brincar com massinha. Hoje mesmo eu estava na minha avó, trouxe massinha para eles brincar. Então pra eles está sendo tudo novo aqui.

Então, pra ela como está sendo ainda experiência, tudo pra ela é novidade. Ela tenta fazer, tenta interagir. A massinha mesmo, pra ela é novidade. Então ela aperta a textura pra conhecer coisa nova. Tudo pra ela tá sendo novo. Ela tá indo bem viu.

**Quais as suas impressões sobre o processo documental “Como nó e nós?”
Quais aprendizagens da Melissa você percebe que foram reveladas neste material?**

Ela ficou encantada, e o Kauê também. Tudo o que eu mostro pra ela, eu mostro pra ele também. Ele falava: “*Deixa eu ver mamãe, a Mel!*”. Ele é bem falante.

Pra mim foi ótimo, né? Porque foi uma nova experiência. Como pra ela, ela não tinha ido para a creche, pra gente foi um bom aprendizado. Conhecer coisas novas. Queria muito que ela tivesse começado na creche, pra ela ir estimulando cada vez mais, mas vamos ver no ano que vem né, como vai ser.

E o que você acha que esse material mostra, pra você e para a Melissa, sobre as aprendizagens dela?

Ela aprendeu a comer muito bem sozinha. Foi muito bom aquelas fotos, ela ficou assim: “*Olha, o papa*”. *Tik Tok*, ela adora fazer *Tik Tok*. Todo dia tem que fazer um *Tik Tok*.

Eu percebi que ela até deu gargalhadas quando ela se viu, né?

Sim, ela tem muito *Tik Tok* no meu aplicativo, ela e o Kauê, todo dia ficam “*Tik Tok, Tik Tok*”.

E pra você enquanto mãe, revendo esse material, o que você percebe sobre as aprendizagens da Melissa durante esse ano?

Ah, pra mim foi muito bom né? Como ela não estava indo pra escola, foi muito bom.

E com relação à sua participação. Você teria sugestões a fazer acerca de sua participação no processo de avaliação da aprendizagem da Melissa?

Sim, porque tem hora de brincar com eles, brinco bastante com eles. Então, é pra fazer liçãozinha, colagem mesmo, eu colocava a cola, ajudava ela a colar. É que eu não mandei as fotos, mas aquelas colagens que vocês mandaram quadradinhos, fiz um monte de colagem com ela, vou ensinando ela a colar. Mas está indo bem.

Pra mim está tranquilo, só uma chamada de vídeo que eu não consegui participar porque eu não estava em casa. Mas sempre que tiver, pode me chamar.

Gostaria de fazer mais alguma consideração?

Não, graças a Deus está tranquilo. Ela conseguiu interagir bastante. Eu também estou aprendendo junto, porque como ela não tinha ido ainda pra creche, então foi uma novidade, ainda mais na pandemia, fazer as coisas em casa. O bom é que até o Kauê já aprende junto.

Nome:

Debora Muniz

Idade:

34 anos

Profissão:

Professora

Como está sendo a rotina da família neste período de pandemia?

A gente tem uma rotina, né?! De segunda a sexta a gente tem uma rotina. A gente tenta encaixar a Núria dentro dessa rotina para que ela saiba sobre cada momento. O que divide ela são as refeições, ela sabe que a divisão do tempo são as refeições para ela. No período da tarde ela tem acesso à televisão, e nesse meio tempo eu tento dar uma atenção pedagógica para ela, mas se eu conseguir duas vezes por semana é muito.

Você diz isso, por conta da sua demanda né? Porque você está trabalhando em casa e o seu marido trabalha fora, né?

Isso, isso mesmo.

E a Núria está ficando em período integral em casa com você?

Sim, 24 horas.

E você contou que organiza um pouco da rotina dela. Do que a Núria está se ocupado em fazer nesse período?

Brinquedo. Ela gosta muito de massinha. Desenho, ela gosta muito de desenhar ela tem acesso a todos os tipos de materiais para desenho, desde giz, lápis de cor, canetinha e cola. Reciclável eu raramente utilizo, não por não compreender a questão do reciclável, mas por não dar uma instrução direta pra ela. Então eu deixo ela mais livre com um caixa de papelão, uma caixa de sapato, coisas mais assim.

Pra ela construir conforme a criatividade dela?

Isso.

Neste período de pandemia, como você acompanha o processo de aprendizagem da Núria através do atendimento não presencial? Quais instrumentos são oferecidos pela instituição? É possível a sua participação neste processo?

Na minha opinião deveria ser ao menos uma vez por semana a leitura ou aqueles vídeos que vocês fizeram contando histórias ou com musiquinhas. A interatividade foi muito importante pra ela, ela sentiu como se fosse assim, algo familiar, ao ver o

rosto de você e da Selma. Pra ela, essa parte foi muito importante. Então eu senti falta disso, mesmo o material pedagógico que veio não supri todas as necessidades de aprendizagem dela, mesmo que seja mais livre, quanto à criatividade e o diretivo, como ela aprender algumas coisas, como cores, formas, símbolos, né? Então essa parte mais diretiva eu senti que ficou um pouquinho mais defasado, vamos dizer assim.

Você percebe alguma relação com o modelo presencial de acompanhamento do processo de aprendizagem do(a) seu(sua) filho(a)?

É mais a questão da interatividade, né? A criatividade pra ela ainda está ativo, mas a interatividade é muito importante. E o material físico é muito importante pra eles, então eu acho que eu senti falta de materiais mais específicos, de formas né? Pra ela tomar mais consciência daquilo que está sendo mostrado pra ela, não só no virtual.

Quais as suas impressões sobre o processo documental “Como nó e nós?”

Quais aprendizagens da Núria você percebe que foram reveladas neste material?

Ela gostou muito, eu vi uma surpresa por parte dela, o interesse em saber que aquilo estava direcionado somente a ela, pra ela. Ela se identificou em alguns momentos, em algumas coisas também, algumas fotos, atividades, ela lembrou de alguns exercícios que ela havia realizado com aqueles materiais.

Já da minha parte, eu achei muito interessante para ela ver o vínculo de conteúdo pedagógico, escola, professoras e ela dentro desse contexto. Então, eu acredito que foi muito importante pra ela, ela gostou. Ela sentiu que teve um significado aquilo ali. Ela se sentiu significada dentro de um papel. Pra ela, ela se viu naquele papel e trouxe um *feedback* muito importante para ela, né? Porque ela lembrou daquela atividade que ela fez com os potinhos, lá no começo da pandemia. Isso, pra ela, foi muito bom.

E você acha que esse material da conta de mostrar o que a Núria aprendeu durante esse tempo?

Não. Não da conta, até porque, falta da minha parte mais um empenho pedagógico, mais atenção pedagógica pra ela, e também questão de conhecimento da minha parte, também falta. Falta muito conhecimento pedagógico pra direcionar ela. Mas ele veio de uma forma mais clara, mais prático, para ela conseguir ver e compreender o que ela aprendeu, que exercício era aquele que ela fez, pra que que

servia aquela atividade. Então, pra ela, o que ela fez, foi simbolizada. Então, nessa parte, eu acho que é interessante. Pra ela foi bom.

Mas pra mim faltou ainda alguma coisinha de mais pedagógico.

Como que seria essa coisinha mais pedagógica?

Eu sou burocrática do Estado, né? (risos). Tem que estar lá discriminado todo aquele vocabulário nosso, identificar, localizar, desenhar... Como a gente é mais burocrática, a gente busca mais esse lado, né?

É como se tivesse que mostrar qual é o objetivo?

Isso. Então, qual é o objetivo? Identificar cor, o formato, a criatividade, a habilidade manual, habilidade do traço fino, habilidade do polegar (que eu esqueci o nome). Então ter esses objetivos eu acho que também seria muito interessante, porque eu acho que também, mesmo muitos pais não tendo conhecimento, eu acho que fica um pouquinho mais claro qual é o objetivo daquilo, pra quê que serve o que ele está fazendo, fica até mesmo mais consistente, né?!

E com relação à sua participação. Você teria sugestões a fazer acerca de sua participação no processo de avaliação da aprendizagem da Núria?

Sim, sim! Mas ai dentro desse processo da pandemia, eu acho que a gente tem que separar dois grupos. O grupo daqueles que estão trabalhando, e que infelizmente não conseguem dar uma assessoria e participar desse processo avaliativo. E o grupo que consegue dar uma atenção maior e participar desse processo avaliativo, e dar alguma resposta mais direta, né?!

Gostaria de fazer mais alguma consideração?

A avaliação em si, pra gente considerar se teve um resultado positivo ou negativo, a gente precisa de vários “*poréns*”. E esses “*poréns*” hoje são muito maiores do que antes. São muito mais complicados. Então fica difícil a gente falar de uma avaliação de um resultado, em toda essa situação que a gente se encontra. A gente construiu um processo, pra se ter um resultado da avaliação. E dentro desse processo, o que a gente vai considerar, quais são as temáticas que eu vou considerar para o resultado da avaliação. Então eu tiro por mim, quais são as considerações? Eu levo em consideração o que o aluno tem que atingir, quais são as expectativas do conteúdo, quais são as minhas expectativas e ai dentro disso eu verifiquei o que o aluno conseguiu se expressar, e então eu tento dar uma avaliação pra ele em cima disso. Eu tenho, mais ou menos, esse entendimento nesse processo que a gente se encontra no momento.

Para as crianças, eu acho que foi o que mais sentiu. Esses pequenininhos têm um processo de aprendizagem muito diferente dos maiores e eles necessitam mais de atenção, mesmo que a gente deixe eles livre pra aumentar a criatividade, depois eles vão ser cobrados num terceiro momento de algo mais específico, e essa cobrança desse específico pra eles vai ser o pior de tudo, pode até muitas crianças nem conseguir fazer parte do processo de aprendizagem porque houve uma ruptura muito grande.

Eu percebi isso na Núria em dois fatores. Primeiro fator: ela já sabia algumas cores, cores primárias ela sabia. Agora ela tá defasando as cores primárias. E o traço fino, ela tinha alguma coisinha do traço fino, aquela coisa simples, né?! Ela declinou assim totalmente, nem consegue mais o traço fino. Não sei se é por essa quebra pedagógica, ou se é o momento dela, que tem essa ruptura nesse momento etário dela.

APÊNDICE C

Convite enviado às famílias

Bom dia, famílias!

Espero que vocês estejam bem!

Gostaria de convidá-los(as) para participarem da minha pesquisa de mestrado, na qual analisarei, a partir da nossa experiência educativa não-presencial, como construir um processo avaliativo colaborativamente entre professora, crianças e familiares.

Ter a companhia de vocês nesta pesquisa será muito importante.

A sua participação e das crianças acontecerá através deste trabalho educativo que já estamos realizando desde o início deste período de isolamento social. A diferença é que organizarei e analisarei este trabalho e produzirei um material sobre os resultados, que será, ao longo da pesquisa, compartilhado e discutido com vocês.

Esclareço que a pesquisa tem a autorização da Secretaria de Educação, da direção da creche e do Comitê de Ética da Universidade para sua realização.

Caso queiram esclarecer alguma dúvida, estou à disposição.

Um abraço com carinho,

Prô Natália.

APÊNDICE D

Carta enviada às famílias

Querida Família,

Quero, novamente, agradecê-las por aceitarem participar da minha pesquisa de mestrado.

Neste ano, estamos vivendo tantas experiências inéditas, né?

Se estivéssemos na rotina “normal” na creche certamente vocês teriam contato com alguns materiais para acompanharem o percurso de aprendizagem do seu filho/sua filha, como os murais que construíamos na parede da sala e os relatórios semestrais, por exemplo. Nesta trajetória que estamos vivenciando a distância, este material denominado “**Como nó e nós**” tem como intuito nos mantermos juntos(as), termos registrado a memória dos fazeres das crianças e acompanharmos o tanto de coisas que estão aprendendo.

Eu fiz uma versão coletiva deste material (com a turma toda) e mandei por mensagem no *WhatsApp* (caso desejem, posso enviar novamente). Este material impresso é uma versão individual, para que cada criança possa se ver nesta trajetória, lembrar o que viveu, o que fez, o que aprendeu, o que mais gostou.

Gostaria de pedir, por gentileza, que no momento em que seu filho/sua filha receber esse material e for manuseá-lo, que seja feita uma filmagem, para que eu possa, ainda que de longe, saber o que ele/ela achou, como foi pra ele/ela estar com esse material produzido com tanto carinho! Vocês também podem me enviar fotos, de outros momentos da criança com esse material. Enfim, enviem o que for possível para eu ter notícias desta experiência. Desde já agradeço!

Um abraço com muito carinho e gratidão!

Natália.

APÊNDICE E

Transcrição dos vídeos das crianças – Gabriel

Gabriel recebeu o seu processo documental através da sua mãe. Nesta ocasião ele estava sentado em uma cadeira, em frente à mesa da sua casa. Ao receber o envelope, disse:

- *Vamos ver?!*

Continua observando a embalagem, e comenta:

- *Muito lindo! Um presente!*

Sua mãe então anuncia que vai auxiliá-lo a abrir o pacote. Gabriel continua dizendo sobre o embrulho:

Olha, um coração! Parece um presente! Eu tô muito curioso! Vamos ver? É uma superesaaaa! Eu estou muito feliz que chegou a minha lição.

Quando sua mãe termina de retirar a fita (que estava fechando o envelope), ele diz:

- *Deixa eu te ajudar mamãe?*

E juntos, começam a abrir o envelope. Gabriel fica animado, diz: *“Uauuuu!”*. Dá um salto na cadeira, e rasga o papel para pegar o material mais de pressa. Então, coloca o processo documental sob a mesa. Sua mãe faz a leitura do título. Em seguida, abre a página de identificação, em que há uma foto dele brincando no parque da creche, seu nome completo, nome das professoras e auxiliares.



GABRIEL OLIVEIRA GOMES

01/06/2017

1º CICLO FINAL 2020

INTEGRAL

Professora Natália e Floripes

ADI Selma e Aline

Creche Prof.ª Elisabete Lilian Piccini

Gabriel permanece olhando fixamente para sua foto no parque, após alguns instantes, sorri em silêncio. Então, sua mãe comenta:

- *Olha Gabi, a prô fez uma historinha!*

Mostra na página a escrita do nome dele e lê em voz alta. Gabriel comenta:

- *Mas não é a minha lição!*

(Referindo-se às entregas de kits de materiais que são ofertadas quinzenalmente). Sua mãe explica:

- *Olha, a prô ta contando a sua história filho!*

Sintomas de saudade!



Jamile: *Manda beijo para os amigos e a prô.*
(Gabi manda beijo)

Jamile: *Você está com saudade dos amigos e da prô?*
(Gabi faz que sim com a cabeça)

Jamile: *Você ficou feliz de ver a prô?*

Gabi: *Sim!*

Jamile: *É legal, né?*
Gabi: *Sim, brincar com meus brinquedos lá na minha escola.*

Jamile: *Você está com saudade da sua escola?*

Gabriel: *Sim.*

Jamile: *Logo logo você volta com seus amigos lá da escola.*

Gabriel: *Sim*

Jamile: *Você ficou triste?*

Gabriel: *Sim.*

Gabriel, em vídeo enviado pela sua mãe, após ter assistido ao vídeo de acolhida da prô e dos amigos.

Maio/2020

Ao ver suas fotos várias vezes, comenta:

- *Olha eu, eu, eu, eu...* Enquanto apontava para si.

Sua mãe acrescenta:

- *Olha Gabi, foi um dia em que você falou com a prô.*

Virando para a próxima página, ela diz:

- *Vamos ver outro dia!*

Notícias do que estamos fazendo em casa:



Gabriel brincando na sala de casa, vestindo pijamas e com meias nas mãos.



Gabriel e seu irmão Lucas fazendo slaime.

Fotos e mensagens enviadas pela sua mãe.
Maio/2020

Gabriel olha com atenção para as fotos, enquanto sua mãe o questiona:

- *Esse dia foi o que a gente fez o que?*

Ele responde:

- *Uma slime!*

Ela comenta:

- *Foi o dia do slime, não foi?*

Então, Gabriel repara que ao lado há uma foto sua e diz:

- *Olha aqui minha fotinha!*



Gabriel e seu irmão Lucas em exploração com tinta em casa.

Fotos e mensagens enviadas pela sua mãe. Maio/2020.

Vão então para a página seguinte, e sua mãe pergunta:

- *E esse dia, foi o que?*

Gabriel olha para as fotos por um período de tempo e responde:

- *Eu não sei!*

Sua mãe conta:

- *Foi pintura. Foi aquele dia que a gente fez pintura.*

Novamente Gabriel comenta:

- *Isso não é a minha lição!*

E sua mãe explica:

- *Mas é que a prô está te contando a história do que a gente fez!*

BRINCADEIRAS DE CONSTRUÇÃO

COM MATERIAIS NÃO-
ESTRUTURADOS



Mensagens enviadas às famílias no grupo, acompanhadas de um breve vídeo com fotos das crianças na creche em propostas de construção.

Junho/2020.

Gabriel aprecia o registro exposto nesta página durante um período e comenta:

- *Olha! Meus amiguinhos!*

Torre de copos



O Gabriel construiu a sua torre de copos junto ao seu irmão Lucas. Sua mãe Jamile também participou dando algumas sugestões, como colocar embaixo dois copos para a torre ficar mais firme. Juntos, os dois fizeram uma torre bem alta, do tamanho do Gabi.

Prints dos vídeos enviados pela sua mãe.
Junho/2020

Sua mãe diz:

- *Olha aqui oh, o dia em que a gente fez a construção!*

Gabriel pergunta:

- *O que a gente fez?*

E sem seguida, aponta para a sua foto e diz:

- *Olha eu! E da uma risada.*

Sua mãe comenta:

- *Precisamos fazer outra vez, porque foi muito divertido.*

Gabriel concorda:

- *Sim. E nem caiu.*

Comenta isso ao ver a última foto da narrativa imagética, em que ele está ao lado da torre.

Aniversário do Gabriel



Mensagem enviada pela professora no grupo para celebração do seu aniversário.



Felicitacoes das familias.



Gabriel na comemoração dos seus 3 anos em casa, com sua família.

Foto e mensagem enviadas pela sua mãe.
Junho/2020

Ao ver as fotos, ele se mostra animado, imite um som e se coloca mais próximo do material, debruçando-se sob a mesa para observar mais de perto. Sua mãe informa:

- *Aqui foi no dia do seu aniversário. Olha! Que mandaram um monte de mensagens. Olha aqui o seu bolo aqui em casa.*

Gabriel, observando as fotos, comenta:

- *Olha aqui. Eu tô no meu parquinho.*

Atividades da vida diária:



Gabriel comendo mingau. No vídeo, comentou com sua mãe: "Estou comendo mingau igual ao Capa Preta". (música que cantávamos na creche)



Tirando uma soneca.

Fotos enviadas pela sua mãe.
Junho/2020

- *Uau! É quando eu fui dormir!* – diz o Gabriel.

Sua mãe fala:

- *Isso! E aqui foi o dia em que a mamãe fez mingau e você comeu tudo. A mamãe precisa fazer outro dia, né?*

Gabriel faz que sim com a cabeça.



O kit de massinha do Gabriel foi retirado pelo seu tio. Com isso, demorou um pouquinho para chegar até ele, que ficou acompanhando as notícias dos amigos no grupo e esperando chegara sua vez de brincar.

Mensagem e foto enviada pela sua mãe.
Junho/2020.

Gabriel observa as fotos e pergunta:

- *O que é isso?*

Sua mãe explica que é o dia em que ele recebeu uma massinha no kit de materiais enviados pela creche. E ele comentou:

- *Ah, é! Massinha! Quando eu abri tinha surpresa, veio duas!*

Sua mãe pergunta:

- *E você, gosta de massinha?*

Ele responde em tom de voz baixo:

- *Gosto!*

“O melhor sucrilhos do mundo!” - PARTE 1



“Eu vou fazer sucrilhos. É eu vou fazer sozinho!”

Então, junto com sua mãe inicia os preparativos. Coloca o copo de leite no microondas, fecha a porta (que havia sido aberta pela mamãe) e aperta o botão para ligar.

“A mamãe vai pegar agora porque está quente. A mamãe vai levar pra você.”

PARTE 2



Com o copo com leite na mesa, Gabi pega a caixa de sucrilhos, abre a embalagem e despeja as bolinhas. Algumas caem pra fora, então a sua mãe o ajuda nesta tarefa, enquanto ele recolhe as que estavam sob na mesa. Terminado o serviço, ele anuncia: *“Agora eu vou comer!”*

“Esse é o melhor sucrilhos do mundo!”

Gabriel. Prints de vídeos enviados pela sua mãe. Julho/2020

Gabriel olha com atenção para a sequência de fotos, enquanto ouve sua mãe:

- *Aqui foi um dia em que a gente fez sucrilhos e mandou para a prô, lembra? Que você colocou o leite no micro-ondas com a ajuda da mamãe...*

Gabriel completa:

- *E eu consegui!*



HISTÓRIAS

No cotidiano da creche, as crianças estavam em contato diário com a contação e leitura de história. Sendo assim, mesmo que remotamente, temos buscado vivenciar esta prática tão prazerosa e significativa para as crianças através das chamadas de vídeo para um “encontro” com conversa e leitura de histórias, para diminuir a saudade e nos mantermos juntos.

No grupo com as famílias a mãe do Gabriel mandou uma foto dele dormindo. Disse que ele não aguentou esperar o horário combinado para a chamada de vídeo para leitura de história. Re combinamos para uma outra data.

Foto e mensagens enviadas pela sua mãe.
Julho/2020.

- *Aqui minha fotinho!* – Gabriel comenta.

Sua mãe explica:

- *Aqui foi um dia em que a prô foi contar uma história e você estava dormindo.*

Ele pergunta:

- *Eu dormi?*

Gabriel olha para foto e para sua mãe, mantém-se observando sua foto dormindo e pensando sobre o que ela havia lhe contado.



Encontro virtual com Gabriel, Bernardo e suas famílias

Logo pela manhã a Jamile me mandou mensagem perguntando se iria dar certo a chamada, pois o Gabriel estava ansioso por ver os amigos e a professora.

No horário combinado, fiz a ligação. Quando ela me atendeu o Gabi estava na sala de casa, junto ao seu irmão Lucas. Ao me ver no telefone ele sorriu e disse: “Olha é a minha prô!”, apontando para o celular. Conversamos um pouco, Gabi estava animado junto ao seu irmão.

Em seguida, liguei para Selma. Quando ela atendeu Gabi deu um sorriso e apontou para o celular dizendo “Olha, a Selma!”. Conversamos um pouco e fiz uma ligação para a mãe do Bernardo.

Gabriel e seu irmão Lucas, Selma, Bernardo e Prô Natália em chamada de vídeo.

Julho/2020.

Liguei para Carolina. Ela estava junto ao Bernardo na cozinha. Nos cumprimentamos dizendo "Oi" e o Gabriel instantaneamente começou a perguntar para sua mãe: "É meu amigo?", e afirmando: "Olha, o meu amigo!".

Iniciei a leitura da história do "Vamos ajudar o Gildo". Durante a leitura o Gabriel dizia: "É o Gildo!" E comentava sobre acontecimentos do enredo, como quando o Gildo foi tomar banho ou foi dormir. Ao término da leitura o Gabriel disse: "Eu gostei do Gildo".

Antes de finalizar a chamada de vídeo tiramos uma foto. Eu disse, vamos dar um sorriso para a foto? Todos sorriram e depois o Gabriel sugeriu: "vamos fazer caretas?". Concordamos e tiramos mais uma foto fazendo careta.



Gabriel e seu irmão Lucas, Selma, Bernardo e Prô Natália fazendo careta ao final da chamada de vídeo. Julho/2020.

Sua mãe continuou a explicação:

- *Ai a prô chamou ele depois, e ai nos contamos a história com os amiguinhos.*

Novamente Gabriel se debruça sob a mesa para olhar mais de perto. Aponta para a foto e comenta:

- *Minha prô! Meus amiguinhos! Minha prô! Meus amiguinhos!*

Um dia do Gabriel



Comendo cuscuz



Brincando de "Slime" enquanto sua mãe trabalha.



Desenhando

Fotos e mensagens enviadas pela sua mãe. Agosto/2020

Sua mãe comenta:

- *Olha, aqui a gente estava mostrando um dia pra ela. Você estava comendo o que nessa foto?*

Gabriel responde:

- *Cuscuz*

Sua mãe pergunta:

- *Você gosta?*

Mas Gabriel comenta sobre outra foto, que estava ao lado:

- *Olha! A gente fez uma slime! Outra slime. Outro dia eu fiz uma slime.*

E mostra a outra foto (em que está desenhando) e comenta:

- *Outro dia que eu fiz um desenho bonitinho.*

“UM PEDACINHO DA CRECHE EM CASA”

Colagem

Nesta segunda entrega do kit oferecemos às crianças materiais para colagem, enviando papéis, formas, figuras e cola.



Gabriel produziu um boneco de si e acrescentou uma bola. Nos contou que neste desenho estava jogando futebol.

Na proposta de colagem teve a parceria do seu irmão Lucas, quem o auxiliou a utilizar pouca cola em sua produção.

Fotos, vídeos e mensagens enviadas pela sua mãe.
Setembro/2020

- *Uau!* – Gabriel diz em tom de voz alto. Debruça-se sob a mesa, observa mais de perto e conta:

- *O dia em que eu fiz um bonequinho e um carrinho!*

Sua mãe complementa:

- *Foi o dia em que nós brincamos de formas, né?*

Gabriel confirma:

- *Sim, com as minhas forminhas.*

E continua contando:

- *Mãe, aqui oh, olha, parece um “carrão”!*

“UM PEDACINHO DA CRECHE EM CASA”

Pintura

Nesta terceira entrega do kit oferecemos às crianças materiais para pintura: saquinhos com tinta guache, pincel e folhas de diferentes tamanhos.



Gabriel durante sua produção com tinta fica surpreso ao descobrir que com a sua mistura de tintas obteve a cor roxa: “*Ficou roxo!*” disse ele para sua mãe que o acompanhava neste momento.

Fotos, vídeos e mensagens enviada pelos pela sua mãe.
Setembro/2020

Gabriel passa pela página em que há um registro seu fazendo pintura.

Tenta passar para a próxima página e diz:

- *Deixa eu ver se tem mais uma.*

Porém, sua narrativa tinha acabado. Então, sua mãe o orienta:

- *Fala para a prô o que você achou do livrinho da sua história?*

Gabriel começa a dizer:

- *Muito, muito...*

Então para de falar, cruza os braços e fala:

- *Mas não é a minha lição!*

Sua mãe explica:

- *Mas ela mandou pra você um livrinho com tudo o que a gente fez esses dias em casa.*

Seu irmão comenta também:

- *Aquele dia em que a gente pintou...*

Sua mãe complementa:

- *É, você viu quantas coisas a gente fez?*

Gabriel então retoma as páginas do processo documental e diz:

- *Onde tá o meu aniversário?*

Sua mãe diz:

- *A gente vai guardar com muito carinho!*

APÊNDICE F

Transcrição dos vídeos das crianças – Maick

Maick está sentado em uma cadeira, em frente a uma mesa, na sua casa. Recebe o envelope com o seu processo documental da sua madrinha. Ele tenta abrir o laço do envelope sozinho, mas solicita o auxílio da sua madrinha.

Com o material em mãos, coloca-o sob a mesa. Antes de iniciar a apreciação comenta: “*Vamos ver?!*”.

	 MAICK HENRRY SANTOS SILVA 17/05/2016 1º CICLO FINAL 2020 SEMI-MANHÃ Professora Natália ADI Selma Creche Prof.ª Elisabete Lilian Piccini
--	--

Ao ver a primeira página, sorri e comenta: “*Nossa, ficou bonita!*”.

<p>O ENCONTRO: Nossas primeiras interações</p>	
	<p>A participação da Maick e sua família nesta experiência educativa não presencial se deu através da presença da sua madrinha Simone no grupo de WhatsApp “Sala 2”.</p> <p style="text-align: right;">Maio/2020</p>

Ao ver a sua foto, Maick diz:

- *É um cara bonito!*

Sua madrinha pede para ver a foto e comenta:

- *É quando o Maick entrou!*

Sobra tanta falta!



A madrinha do Maick gravou um vídeo dele mandando o seguinte recado para turma:

*"Eu tô com saudade! Da escola, dos amigos.
Um beijo."*

Maick em vídeo enviado por sua madrinha.
Maio/2020

Maick observa sua foto e comenta:

- *Olha, que camisa irada eu tô! Camisa irada!*

Na sequência, se aproxima da página para observar de mais perto.

MASSINHA

No dia 22 de junho ocorreu mais uma entrega do Kit "Merenda em Casa". Junto aos alimentos e materiais de higiene, as famílias receberam um "mimo" singelo, mas cheio de afeto e significado para os pequenos: um pote de massinha com alguns palitos de madeira e um recado contado do carinho e saudade.



Maick brincando de massinha com o seu padrinho.
Modelaram um crocodilo e um hipopótamo.
Foto enviada pela sua mãe/madrinha.
Junho/2020.

*"Prô eu adoro
massinha! Obrigado"*
Maick em áudio enviado pela sua
mãe/madrinha
Junho/2020

- *Nossa, sou eu né?* – ele comenta.

Sua madrinha pergunta:

- *O que vocês estavam fazendo aí?*

Ele responde:

- *Nós estamos brincando de massinha.*

Dedica-se em apreciar as imagens e, em seguida, fala sobre a sua produção:

- *Crocodilo e hipopótamo.*

E sua madrinha complementa:

- *É, você lembra? Que você fez o crocodilo e o hipopótamo com o padrinho?*

Maick responde que sim.



Olá! Já já, as 15:30 será nosso encontro! 15:13 ✓

Mensagem enviada pela professora

SEMANA DE HISTÓRIAS

Ao longo desta semana as crianças receberam vídeos diários das professoras contando uma história.

Na sexta-feira ocorreu uma experiência inédita nesta nossa trajetória: nos encontramos em chamadas de vídeo para leitura de histórias.

Junho/2020

- *Olha! Um livro!* – Maick diz.

Sua madrinha pergunta:

- *E essa história foi qual que a pró contou pra vocês? Como que chama?*

Maick responde:

- *Hipopótamo*

Simone explica:

- *Não. É a do monstro! Vai embora monstro grande!*



Encontro virtual com Maick, Bernardo, Matheus e suas famílias:

Iniciei esta chamada com uma ligação para o Maick e sua madrinha Simone, quem me atendeu. Conversamos um pouco, Maick parecia estar tímido. Sentou ao lado da sua madrinha, e aos poucos foi se envolvendo com o encontro. Então, iniciei a leitura da história "Vai embora grande monstro verde".

Maick e sua madrinha Simone, Bernardo e sua mãe Carolina, Matheus e Prô Natália em chamada de vídeo.

Junho/2020.

Maick se interessa em observar a foto. Durante a apreciação aponta para as pessoas e diz:

- *Essa cara eu conheço!* – Enquanto aponta para um colega da turma, para ele e a sua madrinha e para a professora. Ao ver um colega que não se recorda, pergunta:

- *E esse?*

Sua madrinha responde:

- *É o amigo!*

Ele questiona:

- *Qual?*

E ela responde:

- *É o Matheus.*

Em seguida, explica:

- *Esse é o dia em que a prô contou história.*

Nosso encontro para uma história: “Bruxa, Bruxa, venha à minha festa!”



Prô Natalia, Prô Aline, Maick, Prô Floripes, Prô Selma, Melissa e sua prima, Giovana, Heloisa e sua irmã Isabela e Alice Fernanda durante chamada de vídeo.

Julho/2020

Neste encontro utilizamos uma plataforma que possibilita a participação de mais pessoas. Com isso, mais crianças puderam participar juntas, tornando o nosso encontro ainda mais especial. Fizemos a leitura da história “Bruxa, bruxa, venha à minha festa!”, que proporcionou às crianças diversão e um “friozinho na barriga” ao verem o fantasma, dragão e até um lobo! Porém, a “Bruxa” era bem animada e sorridente, e todas as crianças “aceitaram” participar da sua festa!

Maick se envolve em apreciar as fotos das pessoas. Sua madrinha pergunta:

- *Você lembra esse dia? Foi que história?*

Ele responde:

- *Da prô!*

Ela pergunta novamente:

- *É, mas qual ela contou?*

Maick mostra as professoras e os colegas.

- *Foi a da bruxa, lembra? Da bruxa vem a minha festa. Você lembra?*

Maick faz que sim com a cabeça.

Fim de semana do Maick



Durante um final de semana de bastante calor Maick foi à uma chácara e brincou na piscina. Foi também em um parquinho com o seu padrinho, onde brincou de subir em árvore e no balanço.

Fotos e mensagens enviadas pela sua madrinha
Setembro/2020

Simone diz:

- *Eu lembro desse!*

Maick, que estava apreciando as fotos e sorrindo, comenta também:

- *Olha o padrinho com eu! E olha essa! Eu na árvore!*

Sua madrinha complementa:

- *Que nós fomos na piscina, em Ibiúna.*

Maick faz uma cara de surpresa, sorri e comenta:

- *Aqui não tem piscina (apontando para a foto dele no parquinho) e aqui tem piscina (indicando a sua foto na piscina).*

“UM PEDACINHO DA CRECHE EM CASA”

Colagem

Nesta segunda entrega do kit oferecemos às crianças materiais para colagem: papéis, formas, figuras e cola.



Maick faz um boneco de si utilizando recortes de camiseta e shorts. Inicia a colagem e, em conversa com a sua madrinha, vai anunciando o que vai fazer: “*Eu vou colar a minha camiseta*”; “*Agora a calça*”. Ao finalizar a sua produção, sorri, bate palmas e diz: “*Yeah! Yeah! Yeah!*” e questiona: “*Ô Dinda, e as meias e os pés?*”. Ela responde: “*Vai ter que desenhar!*”.

Prints do vídeo enviado pela sua madrinha.
Setembro/2020

Sua madrinha pergunta:

- *E esse, você lembra? O que você estava fazendo?*

Ele responde:

- *Minha cara!* - Puxa os olhos com a ponta dos dedos e sorri. E continua: - *Estava fazendo minha camiseta e minha perna.*

“UM PEDACINHO DA CRECHE EM CASA”

Massinha

Nesta quarta entrega do kit oferecemos às crianças massinha de modelar e alguns objetos para exploração deste material: rolinho de madeira, palitos de madeira e tampinhas de diferentes tamanhos e formatos.



Maick teve a companhia do seu padrinho durante a brincadeira com massinha.

Setembro/2020

- *Eu tô de boné!* Ele comenta ao ver sua foto.

Sua madrinha pergunta:

- *O que você estava fazendo aí?*

Ele responde:

- *Enrolando, enrolando, enrolando. Fazendo aranha, e um carro.*

- *Quem estava te ajudando?* - ela pergunta.

- *O padrinho.* – Ele responde.

O boneco



Maick se dedica em modelar um boneco. Faz, inicialmente, a cabeça. Em seguida, modela dois olhos. No vídeo, enquanto manuseia as massinhas, em conversa com a sua madrinha, nomeia as cores em inglês.

Prints do vídeo enviado pela sua madrinha.
Setembro/2020

- *De novo?* – Comenta o Maick ao ver a narrativa sobre a sua modelagem.

Ao perceber que o seu processo documental havia terminado, a madrinha do Maick diz:

- *É recordação da escolinha.*

Em seguida, orienta o Maick a dar tchau para a professora. Ele acena tchau com uma mão e diz:

- *Tchau prô!*

APÊNDICE G

Transcrição dos vídeos das crianças – Melissa

A mãe da Melissa entregou o processo documental para ela no mesmo dia em que foi retirá-lo na creche. Organizou este momento, colocando-a em cima da cama junto ao seu irmão. Entregou o pacote com o laço (que fechava o pacote) já aberto para que a Melissa retirasse sozinha o material que estava lá dentro. Quando ela pega o seu processo documental nas mãos, sua mãe diz: “*Olhaaaa*”. Imediatamente seu irmão estica as mãos para tentar pegá-lo e Melissa tenta afastá-lo. Então, sua mãe sugere: “*Põe aqui ô, pra gente ver*”, indicando a superfície da cama. Então, Melissa organiza o material entre suas pernas para iniciar a apreciação. Seu irmão a auxilia nesta tarefa. A mãe anuncia: “*Vamos ver a lição?*” e o irmão diz: “*Lição*”.



**MELISSA TATIELY NASCIMENTO
DA SILVA**
31/03/2017

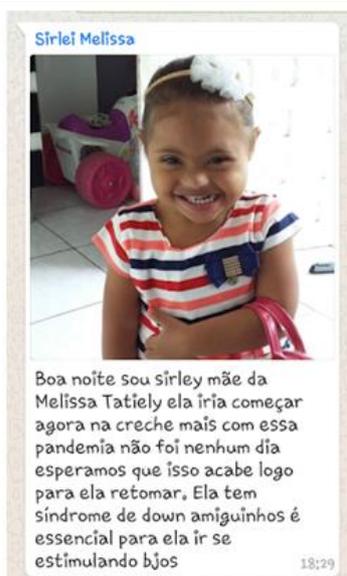
1º CICLO FINAL 2020
SEMI-MANHÃ

Professora Natália
ADI Selma

Creche Prof.ª Elisabete Lilian Piccini

Com o auxílio da sua mãe, Melissa abre o seu processo documental. Ao ver a sua foto, Melissa abre a boca, olha fixamente para si por uns instantes e abre um sorriso. Sua mãe diz: “*Que linda!*”.

Na sequência, Melissa tenta folhear as próximas páginas sozinha, porém sua mãe a auxilia, para que ela passasse por todas as páginas, sem pular nenhuma.



A Melissa iria iniciar na nossa turma exatamente na semana em que começou o isolamento social. A sua participação com sua família nesta experiência educativa não presencial se deu através da presença da sua mãe Sirley no grupo de *WhatsApp* "Sala 2".

Maio/2020

Durante a apreciação, sua mãe diz: "Olha! A Melissa!". Seu irmão também afirma: "A Melissa, mãe!". Melissa aponta para a sua foto, dá um sorriso e se dedica em pronunciar seu nome.

Encontro virtual com Melissa e sua família:

Através desta chamada de vídeo tivemos o nosso primeiro encontro com a Melissa (que iria iniciar em nosso grupo na semana que teve início a quarentena).

Ela estava em casa, com sua mãe, que nos contou que ela tinha acabado de almoçar e que logo iria tirar um cochilo. Assim, Melissa ouviu a história "O Urso Polar", contada pela Selma, deitada em sua cama.

Selma, Melissa e sua mãe Sirlei e Prô Natália em chamada de vídeo.

Junho/2020.



Ao ver a foto (*print*) Melissa prontamente abre um sorriso e diz, demonstrando ânimo: "Olhaaaaa!". Sua mãe diz: "Olha, a prô!" e aponta para a foto da professora. Melissa, em seguida, também aponta e diz: "A prô!". Sua mãe mostra a imagem da auxiliar da turma e comunica para Melissa: "Olha, a outra prô!". Melissa olha com atenção, e vê que ao lado está a sua foto com sua mãe e irmão. Então, aponta para a imagem e diz: "Oh".



Encontro virtual com Raphael, Heloisa, Melissa e suas famílias

Iniciei a chamada pelo Raphael. Inseri também a mãe da Heloisa e depois liguei para a Sirlei, mãe da Melissa. Ela já estava sentada ao lado da sua mãe e com o seu irmão. Ao nos ver na ligação, deu um sorriso e colocou as mãos na boca. Perguntei se ela estava bem, e ela fez que sim com a cabeça.

Comecei a ler o livro "Vamos ajudar o Gildo?". Durante a leitura Melissa ria com o seu irmão, se mostrando atenta ao que estava acontecendo. Toda vez que era possível retirar o boneco do Gildo pra ele "passear" percebia que a ela sorria junto ao seu irmão.

Ao final da leitura da história fizemos então uma foto (print da tela) para guardar de recordação. Encerramos nossa conversa e nos despedimos mandando beijos.

Raphael e sua irmã, Heloisa e sua irmã Isabella, Melissa e seu irmão, e prô Natália em chamada de vídeo para leitura de história.

Julho/2020.

Sua mãe mostra para ela: "Olha os amiguinhos!". Melissa olha com atenção, enquanto o seu irmão aponta e diz: "Oh! A prô mãe!". Sua mãe confirma: "É a prô da Mel!".

Nosso encontro para uma história: "Bruxa, Bruxa, venha à minha festa!"



Prô Natália, Prô Aline, Maick, Prô Floripes, Prô Selma, Melissa e sua prima, Giovana, Heloisa e sua irmã Isabela e Alica Fernanda durante chamada de vídeo.

Julho/2020

Neste encontro utilizamos uma plataforma que possibilita a participação de mais pessoas. Com isso, mais crianças puderam participar juntas, tornando o nosso encontro ainda mais especial. Fizemos a leitura da história "Bruxa, bruxa, venha à minha festa!", que proporcionou às crianças diversão e um "friozinho na barriga" ao verem o fantasma, dragão e até um lobo! Porém, a "Bruxa" era bem animada e sorridente, e todas as crianças "aceitaram" participar da sua festa!

Ao verem esta página, Melissa, sua mãe e irmão disseram juntos: "Olhaaaaa". Melissa abre um sorriso, e por um tempo aprecia as fotos, mantendo-se sorrindo. Antes de virar a página, seu irmão diz: "Que lindo!".

MASSINHA

No dia 22 de junho ocorreu mais uma entrega do Kit “Merenda em Casa”. Junto aos alimentos e materiais de higiene, as famílias receberam um mimo singelo, mas cheio de afeto e significado para os pequenos: um pote de massinha com alguns palitos de madeira e um recado contado do carinho e saudade.



Melissa explorando massinha.

Foto enviada pela sua mãe.
Junho/2020.

Melissa passa rapidamente pela página em que havia registro dela brincando com massinha. Não diz nada. Vai para a página seguinte.

Quebra-cabeça da Mel



Melissa brincou de montar o quebra-cabeça com sua foto junto com sua mãe. Sirley colocou a primeira peça (com a parte do seu tronco) e a Melissa completou com as demais. Ao terminar sua montagem, bateu palmas, seguido de um sorriso que parece demonstrar a sua satisfação e alegria por sua conquista.

Vídeo enviado pela sua mãe.
Agosto/2020

Ao ver-se, Melissa fica paralisada por alguns instantes, olhando fixamente para a sequência de fotos. Sua mãe anuncia: “*Olha a Melissa montando quebra-cabeça!*”. Seu irmão repete: “*Quebra-cabeça*”. Então, Melissa retira o processo documental de cima da cama e leva-o para mais próximo de si. Observa mais de perto as imagens e sorri.

Hora do almoço



Melissa se alimentando sozinha no momento do almoço. Segura a colher com uma mão e o prato com a outra. Serve-se de uma porção de comida e leva-a à boca.

Vídeo enviado pela sua mãe.
Setembro/2020

Melissa suspira ao apreciar a sua narrativa imagética, e se mantém observando fixamente. Sua mãe comenta: “A Melissa papando! Cadê o papa?”. Melissa mantém-se contemplando a si em silêncio. Então, seu irmão responde: “Aqui o papa!”, apontando para o prato de comida foto.

Remelexo!



Melissa brincando de *Tik Tok*.

Prints do vídeo enviado pela sua mãe.
Setembro/2020

Ao olhar este registro, Melissa abre os olhos e a boca, e diz em um tom de voz mais alto: “Olhaaaaaa”, e sorri. Sua mãe comenta: “Tik Tok”.

Quando finaliza a apreciação, Melissa junto a sua mãe fecha o processo documental. Ela coloca as duas mãos sob a capa, olha para o material e sorri.

APÊNDICE H

Transcrição dos vídeos das crianças – Núria

A mãe da Núria organizou um espaço na mesa para a apreciação do processo documental. Com o envelope sob a mesa, Núria pergunta:

- *Esse negócio é meu?*

Sua mãe responde:

- *É seu!*

Em seguida, aponta para o nome da Núria no envelope e questiona:

- *Que letra é essa aqui?* (apontando para a letra “N”).

Núria responde:

- *Núria.*

Então sua mãe explica:

- *N de Núria.*

E continua:

- *Vamos abrir?*

Núria diz que sim, e juntas, abrem o envelope, retirando a linha que o estava fechando. Durante esta tarefa, com a linha nas mãos questiona:

- *É da minha professora?*

Sua mãe diz que sim.

Ao retirar o processo documental do envelope, Núria diz: “*Olha!*”. Então, sua mãe pega o material de suas mãos e o ajeita em sua frente sob a mesa. Retira a carta enviada pela professora, e orienta a Núria a passar folha por folha.



**NÚRIA MARCELI MUNIZ
BORGES**

23/03/2017

1º CICLO FINAL 2020
SEMI-MANHÃ

Professora Natália
ADI Selma

Creche Prof.ª Elisabete Lillian Piccini

Núria, ao ver sua foto brincando de construir na creche, abre a boca e permanece apreciando. Sua mãe pergunta:

- *Quem é?*
- *Eu.*
- *Você estava fazendo o que?*
- *Montando.*
- *Aonde você estava?*
- *Não sei.*
- *Não sabe? Na escola da Núria.*

Então Núria vira-se na cadeira e aponta para algo que não é possível ver no vídeo e diz:

- *Igual ali!*

E sua mãe confirma:

- *Igual aquela fotinho lá.*



Chuva de beijos e tchau da Núria.

Núria em vídeo enviado por sua mãe. Maio/2020

A participação da Núria e sua família nesta experiência educativa não presencial se deu através da presença da sua mãe Débora no grupo de *WhatsApp* "Sala 2".

Logo nos primeiros dias de interação, ela nos enviou um vídeo da Núria enviando uma "chuva de beijos".

Maio/2020

- *Que legal!* – Núria comenta.

Sua mãe pergunta:

- *Para quem você estava mandando esse beijo? Você lembra?*

Núria sorri e faz com a cabeça um gesto de não com a cabeça. E diz:

- *Vamos ver outra foto?*

Núria: *O meu pai está trabalhando, ele já vai chegar.*

Débora: *E você está fazendo o que?*

Núria: *Guardando as moedas.*

Natália: *Oi Nuria. O seu pai está trabalhando normalmente? Então você lembra ele de lavar bem as mãos quando ele voltar do trabalho?*

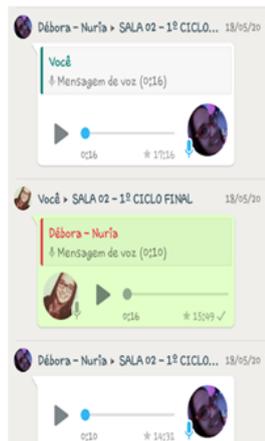
E você está juntando moedas? Qual o seu plano? O que você quer fazer com as suas moedas?

Núria: *Patrulha Canina.*

Débora: *E você vai lembrar o papai de lavar as mãos?*

Núria: *Sim!*

Conversa com Núria por áudio enviado por sua mãe.
Maio/2020



- *Duas mãães!* – Núria comenta, apontando para as duas vezes em que aparece a foto da sua mãe na imagem.

Sua mãe faz a leitura da transcrição da conversa. Núria acompanha demonstrando interesse pelas fotos da sua mãe.

A construção da Núria:



Núria construiu uma torre do seu tamanho intercalando tampas e copos de plástico.

Foto e mensagem enviadas pela sua mãe.
Junho/2020

Sua mãe questiona:

- *Quem que é?*

- Eu.

- *O que você estava fazendo aqui?*

Núria aponta para a torre de copos e acompanha com o dedo a extensão da sua construção. É questionada:

- *Como chama isso aqui?*

- *Eu não sei* – ela responde.

Então sua mãe explica:

- *É uma torre de pote.*

MASSINHA

No dia 22 de junho ocorreu mais uma entrega do Kit "Merenda em Casa". Junto aos alimentos e materiais de higiene, as famílias receberam um mimo singelo, mas cheio de afeto e significado para os pequenos: um pote de massinha com alguns palitos de madeira e um recado contado do carinho e saudade.



Núria com seu kit de massinha.

Foto enviada pela sua mãe.
Junho/2020.

Sua mãe pergunta:

- *O que que você ganhou aqui? Um presente?*

Núria faz que sim com a cabeça.

- *O que que tinha nesse presente? Lembra?*

Núria mostra o papel e diz:

- *Tem um papel.* (Cartinha enviada às crianças e famílias)

- *Mas aqui dentro do papel, você lembra o que tinha?*

Ela faz que não com a cabeça. Então sua mãe conta que era massinha.



Mensagem enviada pela professora

SEMANA DE HISTÓRIAS

Ao longo desta semana as crianças receberam vídeos diários das professoras contando uma história.

Na sexta-feira ocorreu uma experiência inédita nesta nossa trajetória: nos encontramos em chamadas de vídeo para leitura de histórias.

Junho/2020

Sua mãe questiona:

- *Olha lá, você lembra desse aqui?*

Núria faz que não com a cabeça.

- *Você não lembra dessa história que a professora contou?*

Ela faz novamente que não com a cabeça. Sua mãe afirma:

- *Eu lembro da história do monstro.*



Encontro virtual com Nicolas, Ana Alice, Núria e suas famílias

Iniciei a chamada com a família do Nicolas. Na sequência, liguei para a mãe da Ana Alice. A ligação para Núria foi atendida pela sua mãe. Núria estava sentada no colo dela e abriu um sorriso tímido ao nos ver, e assim ficou durante toda a chamada.

Iniciei a leitura da história. "Vai embora grande monstro verde". Ao final da leitura conversamos brevemente, tiramos uma foto e nos despedimos.

Nicolase sua mãe Bianca, Ana Alice, Núria e sua mãe Débora e prô Natália em chamada de vídeo para leitura de história.

Julho/2020.

Núria comenta:

- *Eu e você. E a minha prô.*

Contorno dos pés



Contorno dos pés da Núria



Contorno dos pés do pai



Contorno dos pés da irmã do pai



Contorno dos pés da mãe

Núria utilizou os materiais recebidos no kit "Um pedacinho da creche em casa" para fazer uma investigação sobre o desenho do contorno dos pés. Inicialmente pediu ajuda para contornarem os seus pés. Em seguida, ela mesma contornou os pés do pai, da irmã e da mãe.

Vídeo enviado pela sua mãe.
Agosto/2020

Núria aprecia as imagens e é questionada pela sua mãe:

- *O que é isso aí?*

Ela responde:

- *Esse é o pé! Então, vai apresentando:*

- *Esse é o meu pé, o pé da Mi... Depois, diz não saber de quem são os outros dois.*



Núria com o seu chapéu de dobradura.
Foto enviada pela sua mãe.
Agosto/2020



Dobradura de chapéus para toda família!

E se o papel se transformar em brinquedo?

As crianças e famílias receberam um vídeo com o convite da professora para produzirem dobradura de chapéu e avião de papel.

Núria fez um para ela e para toda família também!

Primeiramente, Núria conta a quantidade de chapéus presentes na foto. Sua mãe questiona:

- *O que é isso?*

Núria não diz nada. Continua observando.

Então, sua mãe diz:

- *É um cha...*

Núria completa:

- *Péu.*

- *Chapéu de que?*

- *Chapéu de pirata.*

- *Você gostou de fazer chapéu?*

Núria questiona:

- *Cadê o do meu pai?*

Sua mãe mostra que estava na foto. Então ela começa a mostrar cada chapéu e relacionar um familiar.



“UM PEDACINHO DA CRECHE EM CASA”

Colagem

Nesta segunda entrega do kit oferecemos às crianças materiais para colagem, enviando papéis, formas, figuras e cola.



Núria produziu a sua atividade junto a sua mãe. Utilizou as figuras da camiseta e shorts para representar a si.

Com o auxílio da sua mãe, passou a cola nas figuras, colocou sob o papel e deu “umas apertadinhas” para fixar.

Vídeo enviado pela sua mãe.
Setembro/2020

Por fim, vê uma narrativa sua produzindo desenho.

Ao terminar a apreciação sua mãe pergunta:

- *Você gostou?*

Ela faz que sim com cabeça. Então sua mãe a orienta:

- *Agradece a prô.*

Núria diz obrigada e manda um beijo.

ANEXO A

Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE MUNICIPAL
DE SÃO CAETANO DO SUL -



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Avaliação participativa na creche: uma narrativa sobre as aprendizagens das crianças em contexto de isolamento social

Pesquisador: NATALIA FRANCISQUETTI SILVA VIEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 36469820.1.0000.5510

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SAO CAETANO DO SUL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.295.656

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa tem como objetivo central construir um processo de avaliação documentada e participativa que torne visível a trajetória de aprendizagem de crianças de 2-3 anos. Parte da compreensão de que a avaliação na etapa da educação infantil tem como finalidade o acompanhamento do processo educativo e da aprendizagem da criança, sendo um processo que contemple a participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos: crianças, educadoras e famílias. No cenário atual de pandemia mundial decorrente do COVID19, o processo educativo tem se desenvolvido através do atendimento não presencial, o que coloca muitos desafios à prática pedagógica, em especial no que se refere ao acompanhamento das aprendizagens das crianças. Trata-se de uma pesquisa interventiva a ser realizada com crianças de 2 a 3 anos em uma creche da Rede Municipal de Educação de Santo André. Como referencial teórico, dialoga com os estudos da pedagogia da infância, sociologia da infância, a pedagogia participativa, avaliação e documentação pedagógica.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Construir um processo de avaliação documentada e participativa que torne visível a trajetória de aprendizagem de crianças de 2-3 anos em contexto de isolamento social.

Endereço: Rua Santo Antonio, 50

Bairro: Centro

CEP: 09.521-160

UF: SP

Município: SAO CAETANO DO SUL

Telefone: (11)4239-3282

Fax: (11)4221-9888

E-mail: cep.uscs@adm.uscs.edu.br

UNIVERSIDADE MUNICIPAL
DE SÃO CAETANO DO SUL -



Continuação do Parecer: 4.295.656

Objetivo Secundário:

Construir e validar procedimentos e instrumentos de avaliação que envolvam a professora, as crianças e suas famílias em contexto de isolamento social. Identificar quais aprendizagens crianças e famílias consideram significativas no processo educativo em contexto do isolamento social; A partir dos resultados da pesquisa, elaborar um material digital com a narrativa do percurso de construção de uma prática avaliativa documentada e participativa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos da pesquisa são considerados mínimos, podendo ocorrer algum desconforto ao responder alguma questão da entrevista ou durante a participação no grupo do whatsapp. Caso isso ocorra, pais e/ou mães deverão comunicar à pesquisadora para que sejam tomadas as medidas necessárias.

Como benefício, destaca-se a participação ativa da criança no processo avaliativo, o que oportunizará reflexão e reorientações na prática pedagógica em vista de suas necessidades e desejos.

Para a produção acadêmica, considera o atendimento educacional desenvolvido no contexto da creche, em específico a realização de estudos sobre a avaliação da aprendizagem, a construção de instrumentos e procedimentos que favoreçam a participação de todos os sujeitos no processo avaliativo de crianças pequenas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O tema do estudo é pertinente e coerente com o momento atual de pandemia. A revisão de literatura é bastante ampla e os objetivos parecem viáveis.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados: TCLE online para os pais e outro como responsáveis pelas crianças, carta de autorização da secretaria municipal, termo de autorização do uso de imagem e som, projeto de pesquisa detalhado, roteiro da entrevista que será realizada com os pais e cronograma.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Endereço: Rua Santo Antonio, 50

Bairro: Centro

CEP: 09.521-160

UF: SP

Município: SAO CAETANO DO SUL

Telefone: (11)4239-3282

Fax: (11)4221-9888

E-mail: cep.uscs@adm.uscs.edu.br

Continuação do Parecer: 4.295.656

Considerações Finais a critério do CEP:

Encaminhar ao CEP os relatórios parciais e final em forma de notificação.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1607886.pdf	02/09/2020 20:45:13		Aceito
Outros	Lista_de_pendencias_acatadas.pdf	02/09/2020 20:23:36	NATALIA FRANCISQUETTI SILVA VIEIRA	Aceito
Parecer Anterior	Parecer_anterior.pdf	02/09/2020 20:23:02	NATALIA FRANCISQUETTI SILVA VIEIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	02/09/2020 20:22:53	NATALIA FRANCISQUETTI SILVA VIEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	02/09/2020 20:19:53	NATALIA FRANCISQUETTI SILVA VIEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_crianças.pdf	02/09/2020 20:18:01	NATALIA FRANCISQUETTI SILVA VIEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_familias.pdf	02/09/2020 20:17:39	NATALIA FRANCISQUETTI SILVA VIEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	11/08/2020 20:26:02	NATALIA FRANCISQUETTI SILVA VIEIRA	Aceito
Declaração de concordância	AutorizacaoPSA.pdf	11/08/2020 20:25:11	NATALIA FRANCISQUETTI SILVA VIEIRA	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista_com_as_familias. pdf	11/08/2020 20:17:15	NATALIA FRANCISQUETTI SILVA VIEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Santo Antonio, 50
 Bairro: Centro CEP: 09.521-160
 UF: SP Município: SAO CAETANO DO SUL
 Telefone: (11)4239-3282 Fax: (11)4221-9888 E-mail: cep.uscs@adm.uscs.edu.br

UNIVERSIDADE MUNICIPAL
DE SÃO CAETANO DO SUL -



Continuação do Parecer: 4.295.656

SAO CAETANO DO SUL, 23 de Setembro de 2020

Assinado por:
celi de paula silva
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Santo Antonio, 50

Bairro: Centro

CEP: 09.521-160

UF: SP

Município: SAO CAETANO DO SUL

Telefone: (11)4239-3282

Fax: (11)4221-9888

E-mail: cep.uscs@adm.uscs.edu.br