



O REGISTRO E A PERSPECTIVA INCLUSIVA: OLHARES E CONCEPÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Registration and the inclusive perspective: views and conceptions in early childhood education

Mariane **FALCO**
Faculdade de Educação
Universidade de São Paulo
São Paulo, Brasil
falcomariane@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0942-5668> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo ●

RESUMO

Este artigo visa a refletir sobre olhares e concepções de profissionais que atuam na educação infantil, tendo em vista um paralelo entre os princípios norteadores da educação de crianças pequenas e o campo da educação especial na perspectiva inclusiva. Com inspiração na abordagem de pesquisa praxeológica, foram realizadas conversas com profissionais que atuam na educação infantil, com a intenção de narrar o que acreditam que seja o registro e compreender suas motivações ao registrar. As categorias de análise foram definidas a partir dos diferentes materiais citados e suas funções: (i) registros reflexivos, com vistas à ação pedagógica; (ii) registros que sintetizam dados e informações em prontuários; e (iii) registros com a finalidade de divulgar o trabalho pedagógico. A partir do questionamento da ação de registrar, a análise revela a complexidade do cotidiano educativo, dentre olhares e concepções diversas, que não necessariamente dependem das funções exercidas pelos profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Registro. Perspectiva Inclusiva. Educação Especial. Docência.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the views and conceptions of professionals who work in early childhood education, bearing in mind a parallel between the guiding principles of young children's education and the field of special education from an inclusive perspective. Inspired by the praxeological research approach, conversations were held with professionals, with the intention of narrating what they believe recording is and understanding their motivations for recording. The categories of analysis were defined based on the different materials cited and their functions: (i) reflective records, with a view to pedagogical action; (ii) records that summarize data and information in medical records; and (iii) records for the purpose of disclosing the pedagogical work. From the questioning of the action of registering, the analysis reveals the complexity of the educational routine, among different looks and conceptions, which do not depend on the functions performed by the professionals.

KEYWORDS: Early child education. Record. Inclusive Perspective. Special education. Teaching.

INTRODUÇÃO

Este artigo resulta de um levantamento sobre o tema registro e suas relações com a perspectiva inclusiva, com foco nas experiências educacionais com crianças autistas e com deficiências. O interesse emergiu devido às orientações presentes na legislação nacional quanto ao atendimento desse público, definidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), e que consideram, além da professora referência, a participação de mais um responsável para o estabelecimento de parcerias – o profissional do atendimento educacional especializado (AEE). Os dados foram produzidos durante o segundo semestre de 2017 a partir do trabalho realizado em instituições públicas de educação infantil.

Como o registro na educação infantil é visto como instrumento pedagógico reflexivo (OSTETTO, 2017), capaz de dar visibilidade à imagem de criança (RINALDI, 2006), compreende-se que a forma como cada educador interpreta essa prática também diz sobre suas concepções. Ao questionar a partilha de responsabilidades entre distintos profissionais na relação com as crianças e a função atribuída aos registros na promoção dessa parceria, tornou-se possível refletir sobre suas concepções de criança, infância e educação, bem como os desafios daí decorrentes.

PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS E A PERSPECTIVA INCLUSIVA

Um dos recortes possíveis para se pensar o pareamento inclusão-exclusão é a condição de deficiência ou mesmo os quadros de autismo, questionados atualmente a partir do paradigma de que condições restritivas são impostas pelo contexto, numa abordagem relacional, e não por características intrínsecas à pessoa (ONU, 2006). É nesse sentido que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) vem fomentar a transformação dos contextos educacionais em todas as etapas da educação básica para que sejam garantidos os direitos desse público.

Essa transformação é passível de consolidação no acolhimento de identidades plurais, as quais se concebem nesse artigo em sua natureza multiplicativa (DELEUZE, 2013). Nesse conceito, cada identidade é reconhecida mediante a interdependência e a negociação entre pares: o reconhecimento de si, percepção da própria identidade, acontece porque o outro, sempre diverso, existe e está partilhando de um contexto de convivência, ou seja, as identidades não são estáticas, mas sim relacionais. Desse modo, compreende-se a perspectiva inclusiva no que concerne à construção de

diálogos que validem as diferentes formas de participação. É um enfoque que, no seu âmago, já condiz com as pedagogias participativas, comprometidas com “encontros éticos” (RINALDI, 2006) entre mundos distintos, encontros possíveis que admitam a reflexão como parte dos processos educativos.

SOBRE AS CONCEPÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Compreende-se a criança como sujeito histórico, capaz de produzir e transformar cultura, que participa ativamente da sociedade e estabelece relações entre pares e com os adultos (BRASIL, 2009; BARBOSA, 2009). As concepções na educação infantil orientam-se para a integralidade da criança, de modo contextual e holístico, não são restritas a aspectos comportamentais, e há uma ruptura com abordagens pedagógicas tradicionais norteadas por marcos de desenvolvimento. Em alternativa, são assegurados o protagonismo, o direito à brincadeira e às múltiplas linguagens (MALAGUZZI, 2001; RINALDI, 2006), com valorização do diálogo e da diversidade (BRASIL, 2009; SONCINI 2016; HOYUELOS 2006; 2009).

Concebe-se a educação da criança pequena, portanto, tomando-se por base suas vivências, o que incorpora todas as suas características, independente se estão ou não destoantes de expectativas sociais. Distanciando-se de práticas de normalização, os currículos da educação infantil em âmbito nacional visam à ação mediadora (BRASIL, 2009) e as unidades educacionais configuram-se como contextos em que todas as crianças compartilham de experiências de modo equitativo: uma criança com deficiências ou quadro de autismo habita seu mundo social e assimila, de modo particular, suas condições às suas narrativas e interesses. Com o exercício de escuta, o olhar docente busca compreender como essa criança constrói sua participação e engajamento (FALCO, 2020; 2022), como integra a deficiência a sua vida (SONCINI, 2016). Na pedagogia das relações, a busca pelo significado daquilo que as crianças fazem e experimentam (RINALDI, 2006) envolve distintos olhares e interpretações que engendram a complexidade dos cotidianos educativos (HOYUELOS; RIERA, 2019). Nesse processo, o registro adquire papel importante.

O QUE SERIA O REGISTRO?

Na literatura nacional, Freire (1996) integra o termo registro aos instrumentos metodológicos, que tornam possível pensar a ação pedagógica. Nessa abordagem, o

registro escrito incorpora o exercício reflexivo a partir do fio entre pensamento e ação (VYGOTSKI, 1996), com reelaboração da experiência para melhor compreender os acontecimentos. Também se relaciona o registro à formação docente e construção de identidade do professor reflexivo e pesquisador (ZABALZA, 1994), sendo este tema recorrente em estudos nas diversas etapas da educação básica. Uma articulação possível dá-se entre os termos registro e avaliação: há autores que defendem o registro como instrumentos de aferição para investigar um processo¹ (ESTRELA; NÓVOA, 1993); outros relacionam o registro à concepção de avaliação (HOFFMANN, 2006); e há ainda autores que consideram protocolos como importantes registros da trajetória de desenvolvimento (ZAFANI; OMOTE; BALEOTTI, 2015)².

Para Ostetto (2017), em se tratando da educação infantil, o registro ganhou novos contornos a partir da promulgação da LDB/96 (BRASIL, 1996), ampliando-se do contexto avaliativo para assumir caráter de narrativa:

[...] falo de um registro que é espaço pessoal de anotações e observações, no qual o professor escreve e sistematiza a ação pedagógica vivida, construindo memória, deixando marcas da prática desenvolvida. Registrando, lança bases para a reflexão sobre o passado, para avaliar suas ações, para rever o cotidiano educativo e o trabalho compartilhado com o grupo de crianças e, também, para reafirmar o presente e projetar o futuro (OSTETTO, 2015, p. 205).

Dessa perspectiva, a ideia de registro relaciona-se à construção de memória, importante para o “elo entre o planejamento e a avaliação” (GARCIA; ABREU, 2017, p. 83) e configura-se como espaço de construção diária, marcado por incertezas, conquistas e descobertas (OSTETTO, 2015). No que concerne aos procedimentos de avaliação, os relatórios, que podem ser individuais ou coletivos, são como narrativas que fornecem sentidos aos processos de desenvolvimento das crianças (OSTETTO, 2017) e os portfólios aludem ao registro como recursos que apresentam evidências sobre as trajetórias individuais, estruturadas por múltiplas fontes com descrições potentes para expressar transformações (SÁ-CHAVES, 2004).

Outra associação ao registro na educação infantil dá-se a partir do conceito de documentação pedagógica. Para Ostetto (2015, p. 207), “[...] o registro como história narrada, marcada, ganha a dimensão de documento”. Nesse sentido, o documento pode ser revisitado, como fonte para a elaboração de novos projetos, numa dinâmica

¹ Os autores justificam que não há “mensurações”, mas pontos distintos de uma “trajetória” que auxiliam a ação reflexiva. Essa acepção está aqui citada para evidenciar com o diferentes abordagens pedagógicas implicam em diferentes compreensões sobre registro. Se há uma “trajetória” é porque se pressupõe linearidade e acúmulo de saberes – ideias mais condizentes às pedagogias transmissivas.

² É comum o uso de protocolos como instrumentos de avaliação na educação especial (FALCO, 2014).

de estudos e diálogos em equipe. Segundo Rinaldi (2006), o processo de documentação contribui para memória e reflexão mais além do planejamento e constitui-se como processo de transformação da relação pedagógica: na busca pelo sentido dos acontecimentos há encontros com valores considerados importantes e o aperfeiçoamento da comunicação e da relação entre pares.

Outro aspecto relevante da documentação refere-se à comunicação intencional de uma mensagem. De acordo com Guerra (2013), a comunicação compõe sua parte visível e possui um destinatário, do qual derivam os tipos de linguagens empregadas, suportes e recursos, para “apoiar reflexões naqueles que a receberão” (GUERRA, 2013, p. 35, tradução nossa). Desse modo, Fochi (2019) considera que o conceito de documentação transpõe um acervo de registros e argumenta que àquele envolve dois processos coexistentes: “[...] um está relacionado ao modo como o professor planeja, organiza e cria estratégias de aprendizagem e o outro está relacionado à forma como torna visíveis as aprendizagens das crianças.” (FOCHI, 2019, p. 62).

São possíveis muitos olhares e interpretações para o que seria o registro. Nesse artigo, considera-se o registro em suas possibilidades de revisitação pelos educadores e suas motivações para esse ato, de modo a sustentar a discussão sobre concepções. O que cada docente acredita que seja o registro e sua função relaciona-se a sua concepção de educação, à imagem que possui das crianças, ao seu lugar na comunidade educativa e às posições discursivas que seus parceiros profissionais ocupam. Assim, as ações docentes não são condutas burocráticas, mas representam seu real pertencimento ao contexto educacional.

Conversando sobre o registro

Para a compreensão da função atribuída ao registro e suas relações com a perspectiva inclusiva, realizou-se uma breve pesquisa nas diretrizes nacionais, com o recorte da modalidade da educação especial. Durante as leituras, observou-se que o termo é citado apenas na LDB/96 (BRASIL, 1996) para referir-se à avaliação na educação infantil. Devido a essa escassez, compreendeu-se que seria mais apropriado buscar as significações desse conceito diretamente no exercício docente.

Esse acontecimento conduziu à praxeologia como abordagem metodológica, para aproximar-se dos participantes, com vistas à representação de seus posicionamentos e à “importação dos seus saberes” (FORMOSINHO, 2016), produzidos em suas realidades e trajetórias profissionais. Porém, houve limitações decorrentes do tempo

disponível para produção de dados e análise: não foi possível adentrar os contextos educativos de todos os participantes, nem considerar outros fatores influentes, como sua formação pessoal, numa visão dinâmica das subjetividades, característica imprescindível para a abordagem metodológica citada. Considera-se que houve inspiração praxeológica, ao situar o registro como instrumento que pode revelar e promover a transformação de olhares e concepções para o acolhimento e participação de todas as crianças.

PRODUÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DE DADOS

Participaram 48 profissionais que atuam em instituições públicas municipais, localizadas na região metropolitana de São Paulo³, muitos compartilham da mesma unidade educacional⁴. O total de 48 entrevistas teve como critério de escolha para a participação no estudo a experiência profissional com a educação inclusiva na educação infantil e a função exercida pelo profissional (sala referência, gestão e atendimento especializado). As três funções estão distribuídas uniformemente nas entrevistas, para contemplar olhares diferenciados sobre o tema.

As entrevistas foram semi-estruturadas com um roteiro base de 12 perguntas, dentre formação, tempo de serviço, formas de registro do trabalho pedagógico e sua importância. Alguns dos profissionais entrevistados se conhecem, trabalham na mesma unidade e compartilham dos momentos de reflexão em equipe. Todos consentiram em participar do estudo e validaram as transcrições de suas entrevistas.

Os áudios revelaram a recorrência da palavra registro nas explicações dos participantes quando eram abordados instrumentos ou ações próprias do exercício docente. Foram citados como registros os seguintes documentos: diário de bordo; caderno de comunicação⁵; diagnósticos e exames médicos; portfólios, avaliações e relatórios; produções e atividades das crianças; vídeos e fotografias; projeto político pedagógico; planejamentos e observações⁶; encaminhamentos definidos em reuniões; anotações de conversas com famílias; devolutivas; fichas de matrícula, certidões de nascimento e outros documentos que integram o prontuário da criança.

³ Integra as cidades de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul e Diadema.

⁴ Total de oito unidades, três localizadas no mesmo bairro. Alguns docentes atuam em duas unidades.

⁵ O "caderno de comunicação" ou "livro da vida" – individual ou coletivo – organiza narrações e imagens sobre o cotidiano das crianças em um caderno ou pasta que é levado para casa e retorna com dizeres sobre as vivências em família.

⁶ Na ocasião, a "carta de intenções", que tem como objetivo concentrar o cerne do planejamento de modo mais alinhado aos princípios da educação infantil, não foi citada pelos participantes.

As finalidades dos diferentes registros foram ditas pelos profissionais em vários momentos no decorrer das entrevistas e sua transcrição possibilitou o mapeamento das informações em tabela, retomando cada um dos instrumentos citados, de acordo com a perspectiva de análise de conteúdo (BARDIN, 2004). Do processo de codificação, emergiram então os três grandes sentidos atribuídos a esses materiais: (i) registros com finalidade reflexiva; (ii) registros que compõem dados e informações sobre a criança; e (iii) registros com a função de divulgar o trabalho pedagógico. No primeiro item, destacaram-se as palavras planejamento, diário de bordo e avaliação, citadas com ênfase por todos os participantes para referir-se à ação pedagógica realizada com todas as crianças. O segundo item trouxe forte relação com o público alvo da educação especial, pois os registros de dados e informações sobre as crianças eram citados como pertinentes para os casos de crianças autistas ou com deficiências. O terceiro item manifestou-se poucas vezes nas entrevistas e trouxe como característica marcante sua produção intencional para um destinatário.

Assim, foram definidas três categorias para a análise. A discussão a seguir conta com a apreciação das entrevistas e visa a contemplar as narrativas dos profissionais⁷ em diálogo com os conceitos desenvolvidos ao longo do artigo.

OLHARES...

O olhar é meu, mas o registro é dele

Os registros em destaque nesta categoria fazem parte de um processo reflexivo que conecta planejamento e avaliação. São registros concentrados em diários de bordo ou cadernos de anotações, que contam com encaminhamentos, definição de recursos, estratégias e mediações, bem como narrativas ou relatos de observações. É um trabalho que se dá de forma contínua e dinâmica, que produz sínteses das reflexões de docentes e de outros profissionais. Nesse processo, também se consideram registros as produções das crianças, suas falas e imagens, que subsidiam a elaboração de relatórios e portfólios. Segundo a legislação nacional, planejamento e avaliação são atribuídos aos docentes em todas as etapas da educação (BRASIL, 1996) e, no caso da educação especial na perspectiva inclusiva, esta atribuição conta com o protagonismo dos professores da sala referência e do atendimento

⁷ Os títulos das seções correspondem a frases dos participantes.

especializado, sendo incumbência destes últimos elaborarem o “plano especializado”, com a participação da família e interface com outros serviços sociais (BRASIL, 2011).

Sobre o planejamento da ação pedagógica para viabilizar a participação de todas as crianças da turma, os profissionais entrevistados demonstraram posicionamentos conflitantes: muitos consideravam que essa participação sucedia com o mesmo exercício reflexivo condizente com a ação pedagógica desenvolvida com todas as crianças, outros atribuíam maior importância aos registros provenientes da observação de outros profissionais, conforme relatos abaixo:

Quando vem assim, já vem com encaminhamento, é mais fácil. Me ajudou por que eu consegui entender melhor a criança, por que no começo eu não entendia nada e lá nos papéis [registros da professora do atendimento especializado do ano anterior] também estava como a gente devia proceder. **(Entrevista 26, professora da sala referência, novembro, 2017).**

Tem a professora itinerante que é a professora da educação especial que vem orientar a professora [da sala referência] fazendo encaminhamentos através do centro de atendimento da inclusão. A professora da educação especial registra como uma sondagem que fica no centro de atendimento e a professora da sala apenas pega os dados que são pertinentes para ela desenvolver o planejamento dela... mas como a demanda no município é muito grande, é um pouco precária a orientação que é dada. Eu acho que deveria ter um suporte maior, um suporte com um especialista, uma psicóloga. **(Entrevista 19, profissional em cargo de gestão, novembro, 2017).**

Esses relatos explicitam que embora seja previsto um olhar colaborativo, o planejamento parece concentrar-se na ação dos professores do atendimento especializado. A respeito desse tema, Michels (2011) tece uma crítica à formação docente, afirmando que se espera do atendimento especializado a aplicação de técnicas e desenvolvimento de recursos específicos, como se o olhar da professora referência não fosse adequado. No primeiro trecho, a professora afirma que seu trabalho se torna “mais fácil”, ainda que este planejamento não tenha sido feito com a participação dela, com seus observáveis sobre a criança entre pares. Ela demonstra acreditar que as orientações do ano anterior são estratégias que não precisam ser revistas ou reavaliadas e sim apenas perpetuadas. No segundo relato, a profissional fortalece a posição do atendimento especializado como orientação à professora da sala referência, inclusive com a transferência da responsabilidade pedagógica para um profissional da área da saúde. Evidencia-se que, embora ocorra o contato entre as professoras da sala referência e do atendimento especializado, a articulação entre elas parece não se consolidar devido à demanda do município, que não comporta reuniões mais frequentes ou a participação efetiva dessa profissional. Nesses dois trechos, nota-se um modelo de planejamento centrado na deficiência e nos recursos ou

estratégias adequadas, isto é, uma imagem de criança que não faz escolhas, não pode ser protagonista da sua história e, por consequência, os registros das professoras da sala referência perdem significado:

Se percebemos a criança como frágil e incapaz de aprender, a organização certamente contemplará atividades prontas, que obstaculizam ou empobrecem o desenvolvimento da personalidade e da inteligência da criança. Ao contrário, se nossa concepção é de uma criança capaz, o trabalho envolverá pesquisa, construção, partilha, diferentes linguagens, muito acesso à cultura e conhecimento. (MELLO, 2017, p. 230).

Para Garcia (2013), quando a legislação traz um conceito de educação especial centrado nos recursos e nas funções que devem ser executadas por um profissional com formação específica, há a valorização de técnicas destinadas a um público alvo, em detrimento da reflexão sobre as estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento, sistematizadas pelo registro. Contudo, ainda que a legislação tenha alcance federal, há docentes que desenvolvem suas práticas de outro modo:

Tem coisa mais linda que isso [professora mostra uma produção da criança]? Esse menino não grafava nada! Então quando eu vejo isso aqui, eu reparo que ele passou por um momento que usava qualquer material. Mas ele começou a se interessar por essas marcas. Aí eu trouxe materiais, recursos diferentes. Tem coisa que ele não gosta de manusear, mas tudo bem, é o interesse dele. Conforme eu trazia materiais diferentes, ele ia se interessando mais pelas produções. Isso, pra mim, é um exemplo de registro que serve pro planejamento. Mas o registro não é meu, assim, não é de autoria minha. O olhar é meu, mas o registro é dele. **(Entrevista 22, professora da sala referência, novembro, 2017).**

Nesse trecho, a professora da sala referência explica o que ela considera que seja um registro: “O olhar é meu” – ela diz – o que transcende suas escritas e encontra suporte também nas produções das crianças. De acordo com Falco (2020), o registro escrito é importante para que o adulto atribua sentidos à ação pedagógica, mas a experiência docente também se vale de múltiplas linguagens: são caminhos percorridos pela “coordenação ou sincronização entre o que a criança expressa e o adulto é capaz de interpretar” (FALCO, 2020, p. 245), qualificados a partir de vivências estéticas. Esse “olhar” ao qual a professora se refere objetiva sua escuta à criança e torna possível pensar estratégias fundadas em decisões sucessivas, que integram incertezas, encantamentos e iniciativas com base em diversas fontes de registro para a construção de sentidos. Para Pandini-Simiano, Barbosa e Silva (2018),

O olhar e a escuta capturados ganham forma no registro, permitindo materializar o vivido. Anotações rápidas, escritos extensos em cadernos particulares, mapas, desenhos, gravação em áudios, vídeos e fotografias são registros realizados no contexto educativo. Importante destacar que para fazer um bom registro não se trata de captar maior número de informações e objetos

possíveis. Trata-se de selecionar aquilo que faz sentido. E também inventar um sentido... (PANDINI-SIMIANO; BARBOSA; SILVA, 2018, p. 204).

Nas entrevistas realizadas, houve destaque para as múltiplas linguagens como diferentes fontes de registro: as professoras, tanto da sala referência quanto do atendimento especializado, sempre traziam elementos (desenhos, fotografias, vídeos, áudios etc.) que complementassem suas escritas ou que sustentassem o que diziam sobre sua relação com as crianças. Desse modo, o entrelaçamento de diversas fontes de registro torna possível a atribuição de sentidos. De acordo como Falco (2020), essa estratégia é especialmente importante para o exercício de escuta com todas as crianças, inclusive aquelas que não falam, possuem restrições de movimento e outras questões que interfiram na relação entre pares.

Seguem outros relatos, agora de professoras do atendimento especializado:

É claro que eu não sei sobre todas as deficiências. Procuo fazer um trabalho em parceria com todos, que de algum modo estão envolvidos com a inclusão. É que o novo sempre assusta, mas o melhor caminho não é tentar ser um especialista em deficiência, mas olhar para a criança. **(Entrevista 6, professora do AEE, novembro, 2017).**

Meu curso na época chamava educação do excepcional. Hoje isso mudou, até porque o conceito de deficiência é diferente. Então quando eu vou pras escolas, eu quero evitar perguntas que me fazem voltar pro passado. Eu prefiro usar esse tempo para ficar com a professora na turma, pra interagir com as crianças. **(Entrevista 47, professora do AEE, novembro, 2017).**

Quando as professoras afirmam não saber “sobre todas as deficiências” ou não querer “voltar pro passado”, elas sinalizam um incômodo com relação ao que as professoras da sala referência esperam delas e prosseguem dizendo que procuram por parcerias e interações, demonstrando alteridade ao outro (adultos e crianças). Elas revelam seu exercício de escuta ao dizerem que “o melhor caminho não é tentar ser especialista em deficiência, mas olhar para a criança” ou “prefiro usar esse tempo para ficar com a professora na turma”, de modo mais coerente com os princípios da educação infantil. A busca por parcerias e a participação coletiva na produção ou reflexão sobre registros também aparecem nas próximas falas:

Teve as conversas [reuniões entre a psicóloga e a coordenadora pedagógica], mas eu não participei. Ela [psicóloga] ficou na sala observando. Eu acho que a coordenadora registrou a conversa, mas eu não tive nem os encaminhamentos. **(Entrevista 7, professora da sala referência, novembro, 2017).**

Ah eu dispenso esse tipo de ajuda. Porque a pessoa vem aqui e acha que sabe tudo da criança porque é especialista. Mas a pessoa não sabe nem o nome da criança, não sabe que fruta ela gosta, não conhece os amigos que ela brinca. Eu acho que não ajuda porque a pessoa fica olhando, vai embora e nem fala com a gente. Aparece depois de mais de mês e quer ficar dando dica do que fazer. Quem ajuda mesmo é quem está aqui junto com a gente: as tias da limpeza, as

tias da cozinha, nossas parceiras de outras salas [professoras referência], nossa coordenadora. **(Entrevista 46, professora da sala referência, novembro, 2017).**

Pra mim o registro só faz sentido se for compartilhado. Eu tenho as minhas anotações, mas quando a gente senta pra conversar e percebe que a forma que minha parceira viu um acontecimento foi totalmente diferente da forma que eu vi e registrei, isso enriquece muito. E pra essas crianças que têm dificuldade, nem precisa ser deficiência, mas essas crianças que desafiam a gente, isso é muito importante, ver com outros olhos. **(Entrevista 20, professora da sala referência, novembro, 2017).**

Em muitos relatos, as professoras salientam que não participam de reuniões com outros profissionais e que quando recebem os registros de devolutivas, normalmente estas têm caráter mandatório em seu planejamento. Nos trechos acima, ao contrário da demanda por registros de outras pessoas (atendimento especializado ou serviços sociais⁸), as professoras demonstram certo aborrecimento com essa “parceria”, como se não houvesse equivalência de saberes: “eu não tive nem os encaminhamentos” ou “acha que sabe tudo da criança porque é especialista”. Distinto de um olhar externo, elas demandam por pertencimento, por olhares que se entrelaçam, que se comunicam e se coordenam na partilha de dado contexto: “mas eu não participei”, “quem ajuda mesmo é quem está aqui junto com a gente” ou “o registro só faz sentido se for compartilhado”. Nota-se que os registros, para que sejam valorizados e traduzam significativamente o cotidiano e as relações de escuta, requerem pertencimento.

É importante ainda uma breve diferenciação entre as parcerias realizadas com os professores do atendimento especializado e com os profissionais da área da saúde, visto que as entrevistas apontam para alterações nos planejamentos decorrentes das observações realizadas no segundo caso:

Eu não tenho muito contato com a psicóloga, na verdade não tenho nenhum contato. Elas fazem essa ponte da professora da turma com a gente, mas elas não conversam com a gente do atendimento especializado. Vem tudo pelo departamento. **(Entrevista 3, professora do AEE, novembro, 2017).**

Elas dizem o que a gente tem que fazer. É isso. Elas são da equipe de orientação técnica e a gente tem que seguir a orientação. Mas isso não significa que você vai fazer, sabe? Aí elas ficam bravas [risos]. Claro que não são todas assim, mas é bem comum. **(Entrevista 22, professora da sala referência, novembro, 2017).**

Olha, eu tenho vontade às vezes de falar pra elas: vai fazer pedagogia, assim dá pra você ter sua turma e seu planejamento. As professoras do atendimento especializado são professoras, é diferente. **(Entrevista 30, professora da sala referência, novembro, 2017).**

⁸ Os relatos referem-se apenas à área da saúde (fonoaudióloga, psicóloga e fisioterapeuta).

Nesse estudo, não houve contato com profissionais da área da saúde, portanto, não há elementos suficientes para uma discussão mais aprofundada a respeito dos registros que produzem. Mas é importante ressaltar o olhar desses educadores ao falar sobre essas parcerias, que manifestam repulsa por essa prática de observação, ao mesmo tempo em que demonstram autonomia e crítica para repensar sua ação pedagógica, isto é, responsabilizam-se por suas decisões e escolhas cotidianas. Nesses ruídos, é possível questionar o quanto há de abertura ao olhar do outro, bem como o quanto esse outro sobrepõe seus saberes, com vistas primeiramente a reconhecer a complexidade dos cotidianos educativos, para que assim “cada narração subjetiva se transforme em intersubjetiva, e seja submetida à interpretação de outras pessoas.” (HOYUELOS; RIERA, 2019, p. 43). Nesse processo, a prática de registro favorece a comunicação entre adultos que possuem diferentes trajetórias e pontos de vista, por isso, contribui para o crescimento coletivo da comunidade educacional:

A comunicação supõe uma coordenação de atuações que não dependem do que se transmite, mas da capacidade em se estabelecer uma escuta recíproca. Como observadores, definimos como *comunicativos* os comportamentos que se verificam em um acoplamento social, e definimos como *comunicação* o comportamento que se tem como resultado dos comportamentos comunicativos (HOYUELOS, 2006, p. 55, tradução nossa, destaques do original).

Quanto aos instrumentos de avaliação, houve destaque para os portfólios e para os relatórios de modo mais consensual no que tange à participação de todas as crianças:

Tinha os relatórios, tinha o acompanhamento que a criança fazia na outra escola, tinha tudo no portfólio com as atividades da criança... E do meu trabalho, do espaço da sala e da turma, da observação das crianças, da observação do jeito que eles iam ampliando e se desenvolvendo. Ai eu guardava tudo dentro de um saquinho. **(Entrevista 1, professora da sala referência, novembro, 2017).**

o portfólio é onde vai as atividades, algumas desenvolvidas de projetos ou da rotina... tem também o relatório, mas para as crianças autistas ou para as crianças com deficiências o portfólio é ótimo porque muitas vezes a família ou algum serviço que essa criança frequenta ou até mesmo uma professora do ano seguinte pode achar que essas crianças não fazem nada e o portfólio mostra, está lá a produção, não tem como negar que a criança participou e produziu. **(Entrevista 12, profissional em cargo de gestão, novembro, 2017).**

Nesses dois trechos, há ênfase no portfólio como instrumento de avaliação, que pode conter observações a respeito da rotina ou de projetos. Os exemplos revelam uma consonância entre os contextos das quais as entrevistadas fazem parte e a legislação que rege a educação infantil. De acordo com Parente (2004), o portfólio favorece o desenvolvimento das crianças continuamente e possibilita que a própria

criança revise seu processo. A autora defende que esse formato de registro possa ser manuseado por todas as crianças, o que confere lugar de protagonismo para as crianças autistas ou com deficiências. Quando a professora diz que o portfólio contempla suas observações sobre a turma, ela sinaliza a participação de todas as crianças, que brincam e convivem entre pares a despeito de suas diferenças, dando visibilidade ao potencial dessas crianças como pertencentes a seu grupo social. A profissional que exerce função de gestora também reforça que a criança passa a ser vista de outra forma pelas pessoas de seu convívio pessoal a partir do que está documentado: o registro valida as diferentes formas de aprendizagem e de ser/estar no mundo.

Segundo Mello (2017), portfólios e relatórios comprometem-se com a avaliação ao fornecer indicativos para redirecionar a ação pedagógica. Os relatos abaixo são coerentes com tal princípio:

o relatório é uma descrição do desenvolvimento, do que atingiu e o que foi desenvolvido... é um meio de você estar avaliando seu trabalho, refletindo se a criança está caminhando, refletindo pra poder melhorar, mudar as estratégias. **(Entrevista 12, profissional em cargo de gestão, novembro, 2017).**

eu assim hoje, não gosto muito de escrita. E acho que escrever foi importante pra mim por um tempo pra eu entender minha prática com as crianças, pra eu me avaliar, mais do que avaliar o desempenho das crianças, eu queria me avaliar. E têm algumas coordenadoras pedagógicas que ajudam muito a gente, que leem os registros. Mas mesmo assim, hoje, eu prefiro as filmagens. Eu gosto de filmar minha rotina com as crianças e sempre que me vejo depois, eu vou percebendo algumas coisas, muitas coisas na verdade. Então pra mim, me dá mais consciência do que estou fazendo esse formato de registro, me ajuda mais que as escritas. **(Entrevista 42, professora da sala referência, novembro, 2017).**

No segundo relato, nota-se mais uma vez a importância das múltiplas linguagens para a reflexão docente, no elo entre planejamento e avaliação do próprio trabalho. O acervo composto por várias fontes de registros, em diversas naturezas, subsidia a elaboração de relatórios e portfólios ao passo em que contribui para o resgate de memórias significativas que possam transformar os cotidianos.

Nesse sentido, nas entrevistas realizadas, o processo de avaliação aproximou-se à perspectiva inclusiva, pois há deslocamentos da condição individual de cada criança para os contextos de aprendizagem (FALCO, 2020). No campo da educação especial, muitos estudos tecem críticas à flexibilização do currículo (GARCIA, 2013), devido à concepção subjacente, que é restritiva da capacidade desse público; outros estudos pontuam a necessidade do acolhimento às diferenças ao colocar o próprio sujeito no centro da definição de seus objetivos de aprendizagem (MANTOAN, 2013). O que se

verifica na educação infantil, porém, é que por princípios, o processo de acompanhamento das aprendizagens das crianças já não é classificatório e contempla o protagonismo sem a definição de objetivos padronizados: “o elemento de avaliação entra imediatamente em cena, isto é, no contexto e durante o tempo em que a experiência acontece” (RINALDI, 2006, p. 132). Sem a exigência para que os registros sejam produzidos a partir de uma pauta fechada, os educadores acabam por produzir portfólios e relatórios com o mesmo exercício reflexivo para todas as crianças, mais coerente com a ética do encontro na pedagogia da escuta:

O trabalho com a ética de um encontro na pedagogia da escuta requer que o educador pense no Outro como alguém que ele não pode aprisionar e que desafia todo o cenário da pedagogia... significa esforçar-se para extrair sentido daquilo que é dito, sem noções pré-concebidas sobre o que é certo e o que é apropriado (RINALDI, 2006, p. 43).

A análise nessa categoria evidenciou que o olhar dos profissionais que convivem com as crianças e a aposta em suas potencialidades foi distinto quanto se referia aos registros em sua relação com o planejamento e aos registros em sua relação com os instrumentos de avaliação, embora se defenda o elo entre planejamento e avaliação nessa etapa da educação infantil. Isso revela a complexidade dos entrelaçamentos possíveis nos cotidianos e a incompletude dos processos formativos quando os protagonistas se encontram em situações diversas: ter ou não parceiros, refletir com autonomia em diários de bordo, sentir-se pertencente, abrir-se para o olhar do outro, exercitar a escuta... Faz sentido que a legislação tenha influência nesse processo, pois se observou mais contrassensos no que tange ao planejamento para a inclusão de todas as crianças – há destaque na legislação para o “plano especializado” – do que para a elaboração de portfólios e relatórios.

Considera-se que o aspecto mais relevante, contudo, consistiu no olhar de cada profissional, em dada situação, independente da função que este exerce no contexto. Quanto mais fortalecida a concepção de educação, mais responsáveis os educadores sentiam-se em suas atribuições, inclusive com relação a seu papel como protagonistas na produção de registros com autonomia e que considerem múltiplas fontes, além da linguagem escrita. Os registros, em sua materialidade, quando não produzidos ou discutidos com protagonismo ou de modo cooperativo e participativo, revelam as fragilidades do contexto: sua qualificação é importante para questionar a imagem de criança, até mesmo para que a interpretação da legislação seja mais acolhedora e condizente com as pedagogias críticas e participativas.

Aí não tem a conversa

Essa categoria de análise trata como registros essencialmente os documentos que constam nos prontuários das crianças. Dentre eles, os documentos sociais como certidões de nascimento e comprovantes da família, além de fichas que sintetizam informações da área da saúde, como as carteiras de vacinação, receituários e laudos clínicos. Logo de início, é preciso dizer que tal acepção causa estranhamento, porque esses documentos não são de autoria dos educadores e o registro, em seu caráter mais potente, incorpora uma “cultura de surpresa e incertezas” (RINALDI, 2006, p. 325), provenientes do exercício docente, e oferece base para seguir a jornada junto com as crianças (OSTETTO, 2015). Ademais, esses “tipos” de registros foram citados como pertinentes para os casos de crianças autistas ou com deficiências, fato que aponta para o questionamento da concepção de criança.

Seguem olhares para sustentação da análise:

Sem um diagnóstico não tem o apoio [atendimento especializado] e a criança fica sem as terapias também, que é um direito dela. Isso do autismo é muito complicado, porque a gente sabe que a criança tem alguma coisa. É uma criança que só chora, que não consegue falar e às vezes nem ficar no colo. Então a gente [professoras] não pode fazer nada. Eu tenho as minhas anotações, às vezes eu vejo que a criança se interessa por brincar com alguma coisa e eu anoto, tento trazer mais brinquedos parecidos. Mas é só isso, porque eles [médicos] falam que tem que esperar. **(Entrevista 35, professora da sala referênci**a, novembro, 2017).

Teve um ano, não lembro se veio alguém observar minha sala, mas foi muito difícil, por que elas [psicóloga e fonoaudióloga] falavam que com 3 anos a criança ainda estava em desenvolvimento, tinha que esperar mais um pouco. Aí não tem a conversa, nem tem acesso ao atendimento especial. Precisava de um papel assinado por um médico. **(Entrevista 17, professora da sala referênci**a, novembro, 2017).

Nesses exemplos, quando há as afirmações de que não se obtém apoio porque “tem que esperar” ou porque “a criança ainda estava em desenvolvimento”, sugere-se que nesses contextos se atribui maior importância às possíveis questões cognitivas e comportamentais que a criança viria a apresentar do que à reflexão sobre a relação entre adultos e crianças que atendam as necessidades do momento. É como se o foco estivesse empregado no processo de maturação, que deveria ser aguardado, e não no exercício de escuta das professoras para fomentar distintos caminhos pedagógicos. De fato, elas parecem demandar por um olhar externo, mas fica difícil inferir sobre as motivações de suas demandas, se as parcerias seriam um modo de terceirizar responsabilidades ou se seriam uma busca por diálogos para lidar com inseguranças. De qualquer forma, transparece um pedido por ajuda, em ambos relatos. No primeiro

trecho, não há uma cultura pedagógica que fortaleça a escuta da professora, dado que ela afirma que tem suas “anotações”, mas estas parecem menos pertinentes – “mas é só isso” – que a decisão médica. No segundo trecho, quando a professora diz “aí não tem a conversa... precisava de um papel assinado por um médico”, ela evidencia a importância atribuída ao documento no seu contexto de atuação. Portanto, em nenhum dos exemplos acima transparece uma cultura colaborativa, condizente com os princípios da educação infantil:

Escolhemos construir uma equipe de trabalho que faz da colaboração, do colegiado e da corresponsabilidade os traços significantes da própria identidade... é uma escolha funcional que permite a todos, ainda que com papéis diferentes, sentirem-se parte ativa na realização da experiência [...] dizia Loris Malaguzzi, a criança procura completude e entende que isso pode ser alcançado, não só por meio de diálogo interior, mas mediante o diálogo com outros. E isso vale para todos nós. (FILIPPINI, 2014, p 57-58).

Demonstra-se que o mesmo parâmetro que norteia os desafios da relação dessas professoras com as crianças, também norteia os desafios que outros adultos encontram na relação entre pares. O peso imputado ao diagnóstico médico dissimula questões que tangem à concepção de educação, que deveria se dar no acolhimento de ambos, adultos e crianças. Para a discussão sobre o registro, esses documentos – o diagnóstico médico e exames afins – opõem-se ao conceito de registro precisamente porque fragilizam as possibilidades de reflexão e transformação. Os próximos relatos sustentam essas considerações a partir de um contraponto:

o exame médico é só pra constar, também vem se a criança tem alguma alergia, é mais informação a respeito da saúde da criança... pra questão pedagógica é a professora, independente do diagnóstico médico que a criança tem, ela vai estar sempre procurando as estratégias pra criança estar se desenvolvendo. Isso é discutido com a direção, a coordenação pedagógica e a professora de educação especial. **(Entrevista 14, profissional em cargo de gestão, novembro, 2017).**

Nós temos sim cópias dos exames das crianças e essas crianças com autismo ou com deficiências têm mais exames, porque eles fazem mais exames. É natural que seja assim. E esses exames são importantes até para que a gente possa saber como anda o tratamento, porque isso faz parte da vida da criança: ela pode chegar com dor, sonolenta, cansada... e isso precisa ser respeitado. Mas não tem muito sentido falar disso como registro reflexivo. O registro vai apontar as preferências da criança, como ela participa. É uma ferramenta pro nosso trabalho pedagógico em equipe. **(Entrevista 33, profissional em cargo de gestão, novembro, 2017).**

Nesses relatos, ao contrário dos anteriores, o peso atribuído ao diagnóstico corresponde ao peso dos demais documentos que constam nos prontuários das crianças: são importantes para conhecer sobre a “saúde da criança” ou sobre o que “faz parte da vida da criança”. As profissionais salientam a importância das mediações

possíveis discutidas em parceria com outros educadores: “O registro... é uma ferramenta pro nosso trabalho pedagógico em equipe” ou “pra questão pedagógica é a professora”. Há uma cultura pedagógica de respeito ao outro, de interação e autonomia docente, características próprias das pedagogias críticas e participativas:

Autonomia porque considera que são os educadores de cada escola que devem elaborar seus próprios projetos de trabalho. E interação porque devem ser capazes de confrontar-se e de dialogar com outros membros que compõem a rede educativa e social. (HOYUELOS, 2009, p. 252, tradução nossa).

Segue último relato sobre o tema, de perspectiva da professora do atendimento especializado, que atribui outra função aos documentos oriundos da área da saúde:

São as professoras [da sala referência] que pedem o estudo de caso. Se elas não dizem nada, não tem como entrar na sala e ver. Muitas vezes a criança nem é público alvo, mas conversamos, porque não? Agora, para o atendimento no contraturno é diferente, aí a criança precisa estar inserida no sistema e isso não sou eu que decido, vem da Secretaria de Educação. O diagnóstico médico tem peso sim: no DV [deficiência visual] se a criança tem baixa visão, passa por intervenção cirúrgica e alcança 30%, nós encerramos o estudo de caso. **(Entrevista 13, professora do AEE, novembro, 2017).**

Nesse trecho, o primeiro ponto a destacar refere-se à alteridade da professora, que se disponibiliza a dialogar entre pares – “mas conversamos, porque não?” – o que explicita a cultura colaborativa, como nos exemplos anteriores. Ela também explica os motivos pelos quais os exames médicos são solicitados e esclarece os trâmites de acesso ao serviço no município em que atua. Desse modo, estes documentos influem na trajetória educacional das crianças nas diferentes etapas da educação básica e viabilizam a participação de outros profissionais nas discussões pedagógicas. Contudo, o diagnóstico e os exames médicos não se impõem como documentos decisivos que interpelem a reflexão docente.

Resta então a pergunta: por que em determinados contextos, onde a imagem de criança e a concepção de educação estão fragilizadas, há tendência à confusão entre o conceito de registro e esses documentos? Uma hipótese aceitável é que essa distorção seja herança da cultura de segregação na educação especial, da influência histórica das ciências médicas nas ciências pedagógicas⁹, o que configura e sustenta até hoje um quadro de “patologização” (MENDES, 2010). Contraditórias ao paradigma da educação inclusiva, essas são ideias que partem de traços comportamentais para justificar uma trajetória de exclusão social.

⁹ Para uma síntese dos acontecimentos, confira Falco (2014). Importante pontuar que a legislação nacional não determina que o diagnóstico seja porta de acesso ao atendimento especializado.

Nesse aspecto, essa categoria de análise conversa com a anterior: quando se questiona o planejamento estruturado a partir de um quadro de autismo ou de uma condição de deficiência, também se questiona a função dos diagnósticos e exames médicos nos cotidianos educativos. A cultura de alteridade, com valor ao diálogo, à negociação e à interdependência, resguarda a concepção de educação e legitima a finalidade reflexiva do registro. Para além das parcerias, na melhor das hipóteses, as informações sintetizadas por outros documentos tornam-se relevantes quando se trata de conhecer mais sobre a vida da criança, o que é válido para todas as crianças.

A gente compartilha o sentido da vida

De acordo com as entrevistas, os registros que assumem a finalidade de socialização e divulgação do trabalho pedagógico são portfólios e relatórios, vídeos e fotografias, exposições e mostras em painéis, cadernos de comunicação e fragmentos de diários de bordo¹⁰. Dois aspectos estiveram em evidência durante a codificação. O primeiro refere-se à frequência em que foram citados, pois apesar da diversidade de instrumentos, o registro para comunicar algo emergiu em poucos momentos e não ocorreu em todas as entrevistas. O segundo aspecto trata dos destinatários: para cada material produzido com fins de socialização ou divulgação havia um interlocutor estabelecido intencionalmente pela equipe pedagógica.

Nos relatos abaixo, o registro favorece a comunicação entre as crianças:

Tenho uma criança que faz atendimento domiciliar e faço parceria com a professora da sala para adequar as propostas e para ter comunicação das crianças da turma com ele. Nós fizemos bilhetes, as crianças escrevem, com fotos ou vídeos. Esses são registros do nosso trabalho também, porque deixam nossas ações visíveis pra quem quiser ver ou ler. **(Entrevista 6, professora do AEE, novembro, 2017).**

Esse trabalho com os bilhetes está sendo muito significativo para todas as crianças. Ele passou por uma cirurgia e vai fazer muito tempo de fisio. Então tivemos a ideia de produzir cartas. A professora do atendimento especializado vai até a casa dele, lê com ele e ajuda a responder com outra carta. As crianças estão muito envolvidas. **(Entrevista 24, professora da sala referência, novembro, 2017).**

Tratando da mesma vivência, as professoras do atendimento especializado e da sala referência contam sobre sua intencionalidade na produção desses registros com as crianças. Do ponto de vista delas, as cartas favorecem a manutenção de vínculos

¹⁰ Nessa categoria de análise, o que foi denominado pelos participantes como registro é fruto de “fontes” também nomeadas por eles como registro na primeira categoria, o que valida sua interdependência.

afetivos na turma, além de propiciarem a fruição de múltiplas linguagens ao utilizar desenhos, escritas e fotografias como formas de expressão. A revisitação desses registros pelas crianças é também um modo de reconstrução de suas experiências, tornando-as mais conscientes sobre seus processos de participação e de interpretação do mundo. Para Rinaldi (2006),

Assim como as crianças representam suas imagens mentais para os outros, elas também as representam para si mesmas, desenvolvendo uma visão mais consciente (escuta interior). Então, passando de uma linguagem a outra, de um campo de experiência a outro, e refletindo sobre essas mudanças e as dos outros, as crianças modificam e enriquecem suas teorias e mapas conceituais. No entanto, isso só se torna verdadeiro se, e apenas se, elas tiverem a oportunidade de fazer essas mudanças num contexto de grupo – isto é – em e com outros – e se puderem ouvir e serem ouvidas (RINALDI, 2006, p. 128).

Desse modo, nessa experiência, partilhada entre adultos e crianças, o registro produzido intencionalmente para manter a comunicação entre pares materializa a concepção de educação e a imagem de criança prevalentes no contexto educativo. A organização dessas cartas pelas professoras dá visibilidade à trajetória de interesses das crianças, pois contempla suas relações com o conhecimento, ao mesmo tempo em que acolhe a perspectiva inclusiva com a participação de todas elas.

Nos próximos relatos, a produção de registros tem como destinatários outros educadores, com vistas à qualificação profissional:

Isso de fazer vídeo acaba sendo importante até para as professoras da sala comum. Eu tenho muito o hábito de filmar porque as professoras às vezes duvidam. Elas duvidam tanto das crianças que duvidam até de mim, que não é possível que comigo a criança brinca, produz, se comunica. Aí o vídeo ajuda, porque tá lá né, não precisa falar. Esse registro serve pra formação depois. **(Entrevista 5, professora do AEE, novembro, 2017).**

Normalmente os cadernos de comunicação ficam com as famílias, mas sempre guardamos algum modelo, por que eles mostram como foi feito. Às vezes tem professora que nunca fez, aí ajuda a pensar o dela, pra criança que está com ela. **(Entrevista 39, professor do AEE, novembro, 2017).**

Nos dois trechos, os professores explicitam a importância da produção de registros que resgatem as experiências pedagógicas para que estas sejam partilhadas com outros educadores. No primeiro, há um exemplo sobre como esse processo auxilia na conscientização das professoras a respeito de suas fragilidades: “duvidam tanto das crianças que duvidam até de mim... esse registro serve pra formação”. No segundo, o caderno de comunicação resgata a experiência de outra professora e serve como “modelo” não a ser copiado, mas para indicar caminhos que, quando experimentados, incorporam traços de personalidade e autoria docente. Essas finalidades do registro se aproximam às pedagogias críticas, pois o concebe no cerne

da reflexão coletiva em dado contexto para que se dê sua transformação. Segundo Hoyuelos (2009), a reflexão é importante para que se rompa com paradigmas e ações naturalizadas, contraditórias aos princípios éticos. Com esta intencionalidade, o registro, quando partilhado com os membros da equipe, promove a conscientização dos docentes a respeito de suas escolhas e torna possível emergir suas identidades. Nos trechos acima, o paradigma a romper-se trata da condição de deficiência, em choque com a imagem de criança capaz, e a autoria docente se fortalece no contato com experiências exequíveis.

Já as passagens seguintes têm como interlocutores a família:

quando a gente faz uma festa, num sábado letivo, a gente convida as famílias e vem muita gente da comunidade. Então a gente deixa a escola bem bonita. Sempre tem as produções das crianças nos painéis, mas a gente escolhe o que quer mostrar, pode ser um projeto, normalmente um projeto de aprendizagem. **(Entrevista 4, profissional em cargo de gestão, novembro, 2017).**

elas [as professoras] registram sim com fotografia e o vídeo, na verdade, é mais para apresentar alguma atividade numa feira cultural. O vídeo é mais como mostra de trabalho... Mas os portfólios mostram também, o trabalho, que a criança aprendeu com nosso trabalho. **(Entrevista 15, profissional em cargo de gestão, novembro, 2017).**

Os cadernos de comunicação servem justamente para comunicar. Quando fazemos atividades com essas crianças que ainda não falam ou que têm alguma dificuldade na fala... ajuda na aprendizagem e fica registrado também, mostra o que aprendeu. **(Entrevista 39, professor do AEE, novembro, 2017).**

Nessas passagens, o destinatário principal é a família e a intenção parece se aproximar de uma “comprovação” de que houve aprendizagem: “a gente escolhe o que quer mostrar... um projeto de aprendizagem”; vídeos e portfólios “mostram... que a criança aprendeu” ou “ajuda na aprendizagem” e “mostra o que aprendeu”. Por um lado, há nessa ideia certa consonância com a legislação nacional, que utiliza a expressão “documentação específica” (BRASIL, 2009) para referir-se ao acesso e apreciação pelas famílias a respeito do trabalho desenvolvido nas instituições de educação infantil. Por outro lado, há risco de ocorrer um deslocamento da visibilidade do protagonismo das crianças, do que elas são capazes de fazer, para o conteúdo que foi ofertado.

Essas considerações tornam-se mais complexas na medida em que esses formatos de registro – as exposições e mostras em painéis ou mesmo os cadernos de comunicação e livros da vida – passam a englobar tanto os processos quanto os “resultados” ou as “produções finais” das crianças, visto que no primeiro caso as estratégias utilizadas por cada pessoa e a interação entre pares evidenciam o

protagonismo das crianças na sua relação com os conteúdos e objetos de conhecimento. Os próximos relatos elucidam esse sentido atribuído ao registro:

É mais como uma narrativa... é como se a gente estivesse contando uma história, nossa história com aquela criança. Pra mim não faz muita diferença se a criança é deficiente ou não. Acontece que a história talvez seja diferente do esperado. E isso é ótimo, porque nunca é como o esperado! [risos] **(Entrevista 18, professora da sala referência, novembro, 2017).**

Eu acho... não sei... A gente compartilha o sentido da vida, da nossa vida com as crianças. É só isso. Eu vejo assim: pra mim o registro tem essa finalidade. **(Entrevista 30, professora da sala referência, novembro, 2017).**

Essa escolha, por parte dos educadores, em não separar dos resultados os processos fundamentais para sua consolidação, demonstra sua orientação pedagógica para as pedagogias críticas. As singularidades manifestam-se e são valorizadas em narrativas pessoais, tal como a professora explicita no primeiro trecho quando diz “não faz muita diferença se a criança é deficiente ou não” e sim a forma como ela participou do contexto educativo. Alinhada à perspectiva inclusiva, a professora ainda amplia sua argumentação e acrescenta “porque nunca é como o esperado”, no reconhecimento de que as situações vivenciadas no cotidiano com as crianças sempre serão inusitadas e surpreendentes para aqueles educadores que exercitam a escuta (HOYUELOS, 2006; 2009). No segundo trecho, a professora sintetiza esse raciocínio quando expõe a finalidade do registro para ela: compartilhar “o sentido da vida” nos contextos educativos com as crianças.

Nessa categoria de análise, o sentido atribuído ao registro pelos profissionais que o citaram nas entrevistas revelou em seus contextos de atuação uma cultura que pende para a valorização da experiência, em todas as suas manifestações: a legitimação da interação das crianças entre pares, ainda que distantes fisicamente; a construção da identidade docente em situações de auto questionamento e autoria; a visibilidade do protagonismo de todas as crianças para suas famílias. Na valorização da experiência, dá-se o reconhecimento da diversidade, pois há na negociação entre as diferenças, a insurgência das individualidades (DELEUZE, 2013). Isso faz do ato de registrar com intencionalidade especialmente importante para a educação inclusiva. A intencionalidade potencializa a função do registro, porque nessa ação consciente delibera-se sobre o quê compartilhar, com quem, para quê...¹¹ O fato de não ter sido

¹¹ Aproximação ao conceito de documentação pedagógica caracterizado por Guerra (2013), que se vale de múltiplas fontes de registro para comunicar uma mensagem. Como a expressão não foi citada em nenhuma das entrevistas, optou-se pela fidedignidade às falas dos participantes.

tão citado nas entrevistas indica que esse potencial do registro ainda parece pouco explorado nos contextos educativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, considerou-se o registro em suas possibilidades de memória e revisitação, conjuntamente às motivações dos educadores para esse ato, de modo a sustentar a discussão sobre concepções. Partindo do olhar docente para a prática de registro, foram abordadas questões sobre a imagem de criança, os lugares ocupados pelas pessoas nas comunidades educativas, a escuta e os diálogos entre pares. A relação com a perspectiva inclusiva reforçou a importância das múltiplas linguagens como fontes para reflexão e enfatizou a necessidade de pertencimento ao contexto educativo. Observou-se que quanto mais fortalecida a concepção de educação, mais conscientes os participantes demonstravam-se a respeito da função do registro e os distintos olhares para esta prática denunciaram fragilidades, expressas nos seguintes pontos: a crença na competência do atendimento especializado (ou de especialistas da área da saúde) com destituição do protagonismo da professora da sala referência; a carência de sistematização do trabalho colaborativo; a substituição da reflexão sobre a ação pedagógica pela aplicação de técnicas, com risco de medicalização do contexto educativo; e a falta de questionamento sobre o papel da intencionalidade na produção de registros.

O conceito de registro adotado pelos participantes do estudo aproximou-se da literatura em duas categorias de análise: registros reflexivos e registros produzidos com finalidade comunicativa. Em ambas, a qualificação dos registros alinhou-se às pedagogias críticas e participativas, pois reconhece a autoria docente e requer seu engajamento. No caso de laudos e exames médicos que constam em prontuários, coube questionar porque foram nomeados como registros. Se o conceito difere é porque um traço constitutivo da criança, o que faz parte de quem ela é, está sendo tomado como central para a compreensão sobre suas capacidades. O olhar para o registro, em sua relação com a deficiência ou o autismo, revela assim a imagem de criança. O contato com os registros produzidos nas unidades educacionais poderia fomentar a transformação de olhares, contudo, devido ao curto tempo para produção de dados, não foi possível acessá-los como fontes, sendo este um limitador do estudo.

Para finalizar, uma curiosidade: no início do levantamento e da realização das entrevistas, a hipótese central era de que docentes mais habituados com o campo da

educação especial estivessem mais propensos a uma pedagogia positivista. Porém, o que se revelou foi uma ânsia maior por “orientações” pelas professoras que atuavam em sala referênciada, as quais inclusive estavam mais familiarizadas com a produção de registros em diários de bordo. Seria essa familiaridade decorrente de uma ação mecânica ou burocrática? Embora persista a interrogação, por ora, um olhar mais inclusivo compele a pensar em registros que possuem real sentido a quem registra.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. (coord.) **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Câmara de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. Decreto Federal nº 7.611, de 11 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 nov. 2011.

DELEUZE, Gilles. **Différence et répétition** [nouvelle édition]. Paris: PUF, 2013.

ESTRELA, Albano; NÓVOA, Antonio. (org.) **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Portugal: Porto Editora, 1993.

FALCO, Mariane. A Concepção de Criança na História dos Transtornos do Desenvolvimento na Infância. Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2014, São Carlos - SP. **Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial**. São Carlos - SP, vol. 1, 2014.

FALCO, Mariane. **Por uma educação infantil mais inclusiva**: a documentação pedagógica como abordagem para a educação de todas as crianças. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-05032021-115421/>> Acesso em: 28 fev. 2021.

FALCO, Mariane. O papel dos adultos e a participação de todas as crianças em contextos de educação infantil. **Zero-a-Seis** (FLORIANÓPOLIS), v. 24, p. 714-739, 2022.

FOCHI, Paulo Sérgio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxeológico**: o caso do observatório da cultura infantil – OBECI. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/pt-br.php>> Acesso em: 26 set. 2023.

FORMOSINHO, João. Estudando a práxis educativa: o contributo da investigação praxeológica. **Revista Sensos**, Porto, v. 1, n.1, p. 15-38, 2016.

FILIPPINI, Tiziana. Sobre a natureza da organização. *In*: ZERO, PROJECT. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. São Paulo: Phorte, 2014.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão**: instrumentos metodológicos I e II. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101-139, jan./mar, 2013.

GARCIA, Lilian; ABREU, Krýsthinna Franco Sepúlvida de. Registro e documentação pedagógica como projeto de formação docente. *In*: OSTETTO, L. E. (org.). **Registros na Educação Infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2017.

GUERRA, Monica. Documentare e comunicare il lavoro educativo. *In*: **Gift: genitorialità e infanzia, famiglie e territorio**, Quaderni n. 19, Dic., 2013.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação, Mito e Desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2006.

HOYUELOS, Alfredo. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro/Rosa Sensat, 2006.

HOYUELOS, Alfredo. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro/Rosa Sensat, 2009.

HOYUELOS, Alfredo; RIERA, Maria Antonia. **Complexidade e relações na educação infantil**. São Paulo: Phorte, 2019.

MALAGUZZI, Lóris. **La educación infantil en Reggio Emilia**. Barcelona: Octaedro/Rosa Sensat, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença. **Diversa**, São Paulo: LEPED, Unicamp, 2013.

MELLO, Suely Amaral. **Teoria Histórico Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão Marco Zero**: começando pelas creches. São Paulo: Junqueira e Marins Editores, 2010.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. A prática do registro na educação infantil: narrativa, memória, autoria. **Revista @mbienteededucação**. Universidade Cidade de São Paulo, v. 9, n. 2, jul-dez, p. 202-213, 2015.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Registros na Educação Infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências**. NY: Assembleia Geral das Nações Unidas, 2006.

PANDINI-SIMIANO, Luciane; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SILVA, Clara Maria. Marcas de uma pedagogia tecida nas relações: documentação pedagógica como narrativa da experiência educativa na creche. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 200-217, maio/ago. 2018.

PARENTE, Maria Cristina Cristo. **A construção de práticas alternativas de avaliação**: sete jornadas de aprendizagem. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Minho, Braga, 2004. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/888>> Acesso em: 26 mar. 2023.

RINALDI, Carla. **In dialogue with Reggio Emilia**: Listening, researching and learning. London: Routledge, 2006.

SÁ-CHAVES, Idália. **Portfólios Reflexivos**: estratégia de formação e de Supervisão. Aveiro: Unidade de Investigação Didáctica e tecnologia na Formação de Formadores, 2004.

SONCINI, Ivana. A comunidade inclusiva. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2016.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Escogidas**: fundamentos de psicología. Tomos I, III, IV e V. Madrid: Visor S.D., 1996.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de Aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: ArtMed, 1994.

ZAFANI, Mariana Dutra; OMOTE, Sadao; BALEOTTI, Luciana Ramos. Protocolo de Observação do Desempenho de Crianças com Deficiência Física: Construção, Aplicação e Análise de Dados. **Rev. bras. educ. espec.** 21 (1), jan-mar., 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100003>> Acesso em: 13 mar. 2023.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

O REGISTRO E A PERSPECTIVA INCLUSIVA: OLHARES E CONCEPÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Registration and the inclusive perspective: views and conceptions in early childhood education

Mariane Falco

Doutora em Educação
Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação
São Paulo, Brasil

falcomariane@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0942-5668>

Endereço de correspondência do principal autor

Rua Tiradentes, 1837, bloco 15 apto 84, 09780-900, São Bernardo do Campo, SP, Brasil.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles envolvidos com este estudo.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: M. Falco

Coleta de dados: M. Falco

Análise de dados: M. Falco

Discussão dos resultados: M. Falco

Revisão e aprovação: M. Falco

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir ir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 06-05-2023 – Aprovado em: 01-10-2023