

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**REGINALDO APARECIDO DE OLIVEIRA**

**PORTFÓLIOS AUDIOVISUAIS  
CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**CURITIBA**

**2015**

**REGINALDO APARECIDO DE OLIVEIRA**

**PORTFÓLIOS AUDIOVISUAIS**  
**CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada para obtenção ao título de Mestre em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Nuria Pons Vilardell Camas

**CURITIBA**

**2015**

Catálogo na Publicação  
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746  
Biblioteca de Ciências Humanas – UFPR

O482p Oliveira, Reginaldo Aparecido de  
Portfólios Audiovisuais: concepção de avaliação  
formativa na Educação Infantil. / Reginaldo Aparecido de  
Oliveira. – Curitiba, 2015.  
127 f.

Orientadora: Profª Drª Núria Pons Vilardell Camas.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de  
Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. Educação – Prática de Ensino. 2. Educação Infantil.  
3. Avaliação Formativa. I. Título.

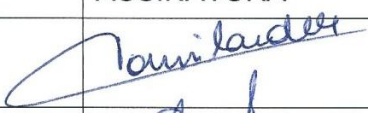
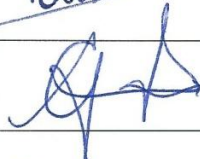

CDD 372.2



## PARECER

Defesa de Dissertação de **REGINALDO APARECIDO DE OLIVEIRA** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO. Os abaixo assinados, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nuria Pons Vilardell Camas, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Glaucia da Silva Brito, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Christiane Gioppo Marques da Cruz e Prof. Dr. Gilmar Luis Mazurkiewicz arguíram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: "PORTFÓLIOS AUDIOVISUAIS: UMA CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está Apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Nuria Pons Vilardell Camas		Aprovado
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Glaucia da Silva Brito		Aprovado
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Christiane Gioppo Marques da Cruz	Christiane GMay	Aprovado
Prof. Dr. Gilmar Luis Mazurkiewicz		Aprovado

Curitiba, 21 de agosto de 2015.



**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marília Andrade Torales Campos**  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:  
Teoria e Prática de Ensino

Dedico esta pesquisa às crianças que em seus pequenos mundos desfrutam da magia e da criatividade, da singeleza e da alegria, irradiando vida à todos aqueles que um dia já foram crianças, porém de alguma forma, perderam essa essência no correr dos anos. Dedico a elas, na esperança de um tempo em que sua essência seja reconhecida, valorizada e priorizada.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer não é uma tarefa fácil, uma vez que dificilmente singelas palavras irão dar conta de recompensar todo o trabalho que foi dedicado a alguém que tem como propósito a construção de um trabalho como esse. Porém, partindo do princípio que dedicação não é algo que posso ser recompensado e sim reconhecido, tenho a alegria de agradecer, como manifestação do meu reconhecimento e gratidão.

Agradecer ao Ser Divino, Transcendente que em sua Majestade deu-me tanto o querer, como o efetuar, segundo a sua boa vontade.

Agradecer a minha esposa, que forçadamente desenvolveu nesse tempo muita tolerância e paciência, diante das constantes horas de reclusão que me foram necessárias.

Ao João e as Marias, filho e filhas, como também todas às crianças que me deram o privilégio de ser seu professor, amigo, companheiro, que inspiraram em mim a percepção da infância e a beleza desse tempo, tão curto, porém tão significativo na construção de vidas que se preocupem em compartilhar e agir diante da necessidade do outro.

Agradecer também às professoras e amigos e amigas que durante esses dois anos, se aproximaram com suas conquistas, dúvidas e métodos, contribuindo com a construção de minha própria identidade enquanto pesquisador. Em especial a Prof<sup>a</sup> Christiane Gioppo e suas percepções filosóficas na história, às Professoras Marynelma Garanhani e Angela Maria Scalabrin Coutinho e seus os lindos estudos sobre a infância, a Prof<sup>a</sup> Gláucia Brito e sua empolgação em apresentar a possibilidade de um contexto educativo inclusivo e democrático.

E por fim, não por ser menos importante, mais sim, para demonstrar que não haveria palavras para expressar minha gratidão à Prof<sup>a</sup> Nuria, que com grande sabedoria e capacidade, orientou meus passos na construção desse trabalho, ora orientando questões técnicas, ora questões teóricas, mais em todos os momentos, incentivando e mostrando que confiava em meu trabalho, alimentando assim um desejo de continuar e concluir.

*“Se quer saber, nunca é tarde demais para ser quem você quiser ser;  
não há limite de tempo, comece quando você quiser.  
Você pode mudar ou ficar como está,  
não há regras para esse tipo de coisa.  
Podemos encarar a vida de forma positiva ou negativa,  
espero que encare de forma positiva;  
espero que veja coisas que surpreendam você;  
espero que sinta coisas que nunca sentiu antes;  
espero que conheça pessoas com ponto de vista diferente;  
espero que tenha uma vida da qual você se orgulhe.  
E se você descobrir que não tem,  
espero que tenha forças para conseguir começar de novo”.*  
*(Carta de Benjamin Button à sua filha Caroline)*

*F. Scott Fitzgerald, em “O Curioso Caso de Benjamin Button”*

## RESUMO

O presente estudo nasce a partir de experiências pessoais sobre os processos educativos desenvolvidos na Educação Infantil, que possibilitaram o surgimento da seguinte questão: Quais os caminhos que podem ser seguidos para a organização de registros audiovisuais, em forma de portfólios? A partir dessa questão, é estabelecido o objetivo geral que é propor uma abordagem metodológica em forma de material didático de portfólios audiovisuais para professores de Educação Infantil. A pesquisa parte do pressuposto de que o registro na educação infantil pode ser reconhecido enquanto instrumento de avaliação e a organização desses em portfólios, enquanto recursos pedagógicos vêm como premissa em busca da resposta ao problema levantado. A pesquisa também se concebeu na compreensão da criança enquanto ator social, com direito a direitos, inclusive a participar ativamente da construção e avaliação de uma prática educativa que promova o seu desenvolvimento global. Associada a estas premissas, são apresentadas indicações de documentos legais que orientam que o processo de avaliação na educação infantil deve ser feito por meio da utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças, como relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc. Diante dos objetivos e da questão apresentada, a metodologia que foi adotada é de abordagem qualitativa, tendo como método a pesquisa bibliográfica de cunho descritivo e interpretativo, não buscando descobrir a realidade, mas sim, construir conhecimento por meio de investigações e análises da realidade, propondo um produto final que possa contribuir com a atividade pedagógica de outros professores que trabalham com a Educação Infantil. Como resultados são apresentadas contribuições da literatura para a compreensão do Portfólio Audiovisual enquanto ação pedagógica de uma avaliação formativa na Educação Infantil, como também a proposição de um material didático que apresenta essa abordagem metodológica, para que seu uso seja investigado posteriormente por professores de Educação Infantil.

Palavras Chave: Prática de Ensino. Educação Infantil. Avaliação Formativa. Portfólio Audiovisual.



## **ABSTRACT**

This master thesis is a result of personal experiences about the educational processes developed in preschool and kindergarten, which arouse the following question: what are the paths that can be followed to organize audiovisual portfolios? Based on this question, the main objective is to propose a teaching material for preschool teachers to discuss a methodological approach to evaluate using audiovisual portfolios. This research assumes that the records on preschool can be recognized as an evaluation instrument and the organization of these records in portfolios, as pedagogical resources come as a premise in order to answer the research question. The research was also grounded, on the idea of the child as a social actor, with rights, especially to actively participate in building and evaluating educational practices which promote his/her full development. Related to these premises, the revision of legislation which indicates that the process of evaluation on preschool should be done using multiple records such as: made by adults or kids, as papers, pictures, draws, albums, etc, are presented. The research method is qualitative, using bibliographic research characterized by description and interpretation, not seeking to reveal reality, but, build knowledge through investigations and analysis of reality, proposing a product (teaching material) that can contribute to pedagogical activity of other preschool teachers. As a result it is presented the literature contributions on Audiovisual Portfolio as a pedagogical action of a formative evaluation in preschool, as well as the proposal of a teaching material that presents this methodological approach so that its use subsequently be investigated by preschool teachers.

**Keywords:** Teaching Practice. Preschool. Formative Evaluation. Audiovisual Portfolio.

## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1 – ORGANIZAÇÃO DE UM PORTFÓLIO AUDIOVISUAL

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

CD	-	Compact Disc (Disco Compactado)
CEB	-	Conselho Educação Básica
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	-	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DVD	-	Digital Versatile Disc (Disco Digital Versátil)
GIF	-	Graphics Interchange Format
HD	-	Hard Disk (Disco Rígido)
JPEG	-	Joint Photographic Experts Group
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	-	Ministério da Educação
MP3	-	MPEG 1 Layer-3
PAN	-	Panorâmica
PD	-	Plano Detalhe
PG	-	Plano Geral
PM	-	Plano Médio
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PNG	-	Portable Network Graphics
PP	-	Primeiro Plano
RCNEI	-	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
REA	-	Recursos Educacionais Abertos
TIC	-	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	-	Universidade Aberta do Brasil
UFPR	-	Universidade Federal do Paraná
UnC	-	Universidade do Contestado
ZDP	-	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 O PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>19</b>
2.1 O DESENHO METODOLÓGICO .....	19
2.1.1 Investigação .....	21
2.1.2 Análise e discussão .....	23
2.1.3 Síntese integradora .....	25
<b>3 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO .....</b>	<b>27</b>
3.1 O SURGIMENTO DA INFÂNCIA .....	27
3.2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL .....	35
3.3 O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA ATUALIDADE .....	42
3.4 A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	45
3.4.1 Avaliação Formativa .....	48
<b>4 EDUCAÇÃO INFANTIL E NOVAS POSSIBILIDADES NA UTILIZAÇÃO DE MÍDIAS AUDIOVISUAIS .....</b>	<b>55</b>
4.1 SOCIEDADE ATUAL E CULTURA DIGITAL .....	55
4.2 AUDIOVISUAIS NA EDUCAÇÃO .....	59
4.3 O REGISTRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	62
4.3.1 Portfólios .....	67
4.3.2 Portfólios Audiovisuais .....	70
<b>5 DISCUSSÃO TEÓRICA E CONSTRUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO .....</b>	<b>72</b>
5.1 AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DE PORTFÓLIOS AUDIOVISUAIS .....	73
5.2 MATERIAL DIDÁTICO PARA A CONSTRUÇÃO DE PORTFÓLIOS AUDIOVISUAIS .....	79
5.3 VAMOS CONSTRUIR UM PORTFÓLIO AUDIOVISUAL EM NOSSA ESCOLA? .....	80
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>122</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>127</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*Emília engoliu a pílula, muito bem engolida,  
e começou a falar no mesmo instante.  
A primeira coisa que disse foi: “Estou com um  
horrível gosto de sapo na boca!”  
E falou, falou, falou mais de uma hora sem parar.  
Falou tanto que Narizinho, atordoada, disse ao  
doutor que era melhor fazê-la vomitar aquela pílula  
e engolir outra mais fraca.<sup>1</sup>*

A primeira vez que me deparei em uma sala de aula com mais trinta crianças pequenas, sendo eu o professor, pensei que não só Emília havia engolido uma pílula da fala, mais todas as crianças. Pois, inúmeras perguntas surgiram, como: “Quem é você?”, “Você é casado?”, “Tem namorada?”, “E filhos, quantos?”. Lembrei-me de Monteiro Lobato, já em 1931, apontando para a ação ativa da criança que fala; e, por meio de suas expressões de linguagem, interfere de forma ativa na realidade. Dessa forma, impactado pela magnífica expressão que a criança consegue desenvolver, passei a investigar, como eu, professor recém-chegado na educação infantil, poderia contribuir para a garantia de uma efetiva mediação entre a criança e o conhecimento.

Diante de minha pesquisa, conheci os estudos da sociologia da infância, a partir de uma perspectiva construtivista e interpretativa, que por sua vez, possibilitaram novos olhares sobre a infância, principalmente nos anos finais do Século XX e no Século XXI, Como também, os conceitos de internalização e de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de Lev Vygotsky (1984), que deram base

---

<sup>1</sup> O dia que Emília começou a falar. In:LOBATO, M. **Reinações de Narizinho**. 48 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

para confirmar a função ativa da criança, que recebe, mais ao mesmo tempo, reconstrói a cultura por meio da mediação de alguém mais experiente.

Nesse contexto, passei a buscar documentos, leis e referenciais que pudessem orientar o processo educativo de modo a considerar a criança enquanto sujeito de sua própria aprendizagem. Foi então que conheci o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, publicado em 1998, pelo Ministério da Educação (MEC), que aponta para um processo educativo que contempla tais questões e afirma a necessidade da organização de uma avaliação formativa, que não se preocupe com a classificação e retenção da criança, mas sim com o processo de ensino e aprendizagem.

Desta forma, pensei na avaliação formativa sob a perspectiva da criança, enquanto ator ativo pleno, entendendo-se como função ativa a capacidade de produzir cultura na intersecção de suas instâncias de socialização (SIROTA, 2001).<sup>2</sup>

Foi então que surgiu a questão: Quais os caminhos que podem ser seguidos para a organização de registros audiovisuais, em forma de portfólios?

A partir dessa questão, surge essa pesquisa, que é motivada pelo interesse em relação ao uso de portfólios audiovisuais, enquanto concepção de avaliação formativa na educação infantil.

Partindo do pressuposto de que o registro na educação infantil gera a possibilidade de “formação, de reflexão, de introversão, tendo em vista a compreensão e a busca de sentido para a ação cotidiana em sala de aula” (LOPES,

---

<sup>2</sup> Régine Sirota publica no ano de 2001 um artigo intitulado: “Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar” apresentando uma discussão introdutória sobre o surgimento da sociologia da infância, procurando contemplar a evolução do objeto e das perspectivas de análise registradas nos anos 90, focalizando, sobretudo, a produção em língua francesa. Nesse texto ela apresenta certo número de pontos comuns à esfera de língua inglesa e à esfera de língua francesa que emerge do conjunto da literatura, sendo um deles, o conceito de criança como ator social em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir, invertendo assim, a proposição clássica que propunha discutir sobre o que produz a escola, a família ou o Estado e em vez disso, indagar sobre o que a criança cria na intersecção de suas instâncias de socialização (SIROTA, 2001).

2009, p. 31), a construção de portfólios audiovisuais, enquanto recursos pedagógicos vêm como premissa em busca da resposta ao problema levantado.

Para responder a questão de investigação, foram constituídos os seguintes objetivos:

Tem-se como objetivo geral:

Propor uma abordagem metodológica em forma de material didático de portfólios audiovisuais para professores de educação infantil.

A fim de atender o objetivo geral, criaram-se os objetivos específicos:

- Analisar o que já foi pesquisado acerca do uso de registro no contexto da educação infantil;
- Discutir, por meio da literatura temática, o uso de portfólios audiovisuais na educação infantil, enquanto processo de efetivação de uma avaliação formativa;
- Conceituar avaliação formativa na educação infantil;
- Pesquisar na literatura sobre a utilização das mídias áudio, vídeo e imagens, enquanto recursos pedagógicos;
- Sistematizar os dados coletados na literatura de modo a construir um material didático para a construção de um portfólio audiovisual.

A pesquisa se concebe uma compreensão da criança enquanto ator social, oriunda de perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas. Nessas perspectivas a “gênese de tudo, da amizade aos conhecimentos científicos, é cuidadosamente examinada como construções sociais, em vez de simplesmente

aceitas como conseqüências biológicas ou fatos sociais evidentes” (CORSARO, 2011, p. 19).

Quando aplicadas a infância, essas perspectivas argumentam que as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada e, não somente consumidores da cultura estabelecida pelos adultos.

Nesse sentido, pesquisadores da infância, como Soares (2006) e Formosinho (2009), tem insistido na necessidade de dar voz às crianças, isto é, reconhecê-las como atores sociais, como sujeitos de seu próprio conhecimento. Com capacidade interpretativa e que sabem muito mais de seu mundo do que um adulto pensa saber.

Essa pesquisa parte, também, da compreensão sobre o conceito de avaliação formativa que engloba, no processo avaliativo, tanto o professor como as crianças (HADJI, 2001). É um conjunto de ações que auxilia o professor a refletir sobre as oportunidades de aprendizagem que estão sendo oferecidas às crianças, a compreendê-las e responder, significativamente, a possíveis necessidades de mudanças de práticas educativas.

No que se refere à criança, uma concepção de avaliação formativa tem como princípio a sua participação efetiva no processo avaliativo, de tal forma, que ela possa tomar ciência de seus avanços, conquistas, potencialidades e dificuldades ao longo de sua aprendizagem. Essa constatação serve de referência para contribuir com a formação da própria criança.

Entendendo avaliação formativa como um processo e não um estado. As crianças, enquanto sujeitos capazes de participar ativamente (HADJI, 2001). Por isso, pensar no processo de avaliação formativa, na educação infantil, é pensar na



formação do indivíduo emancipado, enquanto sujeito de seu próprio desenvolvimento com “direito a ter direitos”<sup>3</sup>.

Diante dos objetivos e da questão que apresentamos, a metodologia adotada foi de abordagem qualitativa, tendo como percurso metodológico a pesquisa bibliográfica de cunho descritivo e interpretativo, não buscando descobrir a realidade, mas sim, construir conhecimento por meio de investigações e análises da realidade, para propor um produto final que possa contribuir com a educação e a ação da atividade pedagógica de outros professores que trabalham com a Educação Infantil.

O presente estudo descritivo e interpretativo se apresenta da seguinte forma:

A seção 2 traz a metodologia de estudo adotada por nós de modo a caracterizar a pesquisa realizada e a proposta de material didático para a criação de portfólios audiovisuais que poderão ser validadas e adotadas por professores em instituições de educação infantil para a efetivação de uma concepção de avaliação formativa.

Na seção 3, abordamos os caminhos percorridos na história até a compreensão do conceito de infância, ou infâncias, na contemporaneidade, resultado de um processo de socialização em que a criança se insere com participação ativa na reconstrução de sua cultura. Também será apresentada a relação da infância com as instituições escolares, a formação de professores para essa modalidade de ensino e como as legislações atuais determinam o processo de escolarização e avaliação da criança.

Já na seção 4, apresentamos a relação existente entre Educação Infantil e as novas possibilidades de uso de mídias audiovisuais que visem a atender o que se

---

3 Célebre expressão de Hannah Arendt, filósofa política alemã de origem judaica nascida em 1906.

orienta nos documentos reguladores da educação infantil, no Brasil, dentre eles o uso do portfólio e das mídias áudio, vídeo e imagens.

Na seção 5, apresentamos o Portfólio Audiovisual como proposta de efetivação da avaliação formativa na educação infantil, como também é organizada a proposta do material didático para a criação de portfólios audiovisuais que poderão ser validadas e posteriormente adotadas em instituições de educação infantil na avaliação formativa.

## 2 O PERCURSO METODOLÓGICO

*“Um homem precisa viajar, por sua conta,  
não por meio de histórias, imagens, livros e tevês,  
precisa viajar, por si, com os olhos e pés,  
para entender o que é seu ...”  
(Amyr Klink)*

Segundo Martins (2007, apud RODRIGUES, 2009, p. 53), todo o trabalho de investigação deve estar construído sob uma metodologia científica que permita que a recolha, o tratamento e a análise dos dados se processem, segundo normas corretas, para que as conclusões obtidas no final do trabalho apresentem elevados padrões de qualidade.

A decisão sobre quando e para que se deva usar uma determinada metodologia, para André (1995, p. 50), está “diretamente relacionada com aquilo que o pesquisador quer saber, isto é, do problema que ele definiu e das questões às quais ele quer responder”, isto inclui as concepções teóricas e o conjunto de técnicas definidos pelo pesquisador em busca da apreensão e compreensão da realidade.

A presente seção tem o objetivo de apresentar o percurso metodológico adotado, bem como a técnica e os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados.

### 2.1 O DESENHO METODOLÓGICO

Face aos objetivos e a natureza do problema, a metodologia adotada será de abordagem qualitativa, tendo como método o cunho descritivo e

interpretativo, não buscando descobrir a realidade, mais sim interpretar a realidade vivida pelo pesquisador de maneira a reconstruí-la.

Para Stake (1999), a realidade não pode ser descoberta, mas sim interpretada e construída. Ou seja, a base epistemológica da pesquisa qualitativa advém da compreensão de que em qualquer investigação não existe descoberta de conhecimento, como é pretensão da investigação quantitativa de base epistemológica positivista, mas sim a construção de conhecimento.

Destaca-se a intenção de uma pesquisa propositiva que, partindo da vivência do pesquisador, tenta identificar informações que possibilitem propor um material didático que oriente a construção de portfólios que avaliem formativamente as crianças da educação infantil, para professores poderem utilizar em suas práticas pedagógicas.

Para isto, utilizamos como método a pesquisa bibliográfica a partir da coleta e análise das informações que envolveram pesquisas junto à literatura da área e documentos legais com a intenção de caracterizar o portfólio e apresentar parâmetros que possibilitassem a discussão de seu uso em contextos educacionais.

De modo a justificarmos a nossa escolha de alcance e proposta de conhecimento e realização de portfólios audiovisuais, encontramos aporte em Cervo e Bervian (1983, p. 55), que definem a pesquisa bibliográfica como a que:

(...) explica um problema a partir de referenciais teóricos publicados em documentos. Pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Ambos os casos buscam conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado sobre um determinado assunto, tema ou problema (CERVO; BERVIAN, 1983, p. 55).

Para Lima e Miotto (2007) a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.

Diante dos objetivos deste trabalho, entre eles, discutir o uso de portfólios audiovisuais na educação infantil, enquanto processo de efetivação de uma avaliação formativa, para então podermos propor um material didático para a construção de portfólios audiovisuais, o desenho metodológico foi organizado em três etapas de um processo contínuo, em que cada uma delas pressupõe a que precede e se completa na seguinte, a saber:

- a) Investigação
- b) Análise e discussão
- c) Síntese integradora

Para uma melhor compreensão sobre cada uma dessas etapas percorridas em nosso trabalho, explicaremos a seguir cada uma delas.

### 2.1.1 Investigação

O desenho metodológico que os procedimentos de uma pesquisa bibliográfica originam, está pautado em um esquema que, segundo Mercado-Martínez (2004, apud LIMA; MIOTO 2007, p. 42), pode ser identificado como circular ou de aproximações sucessivas, conta com a flexibilidade na utilização dos procedimentos a serem adotados. A autora ainda completa que de acordo com esse esquema:

(...) a coleta de dados contribui tanto para a melhor definição do objeto de estudo – uma vez que as informações são obtidas provisoriamente, permitindo voltar ao material para se obter informações adicionais –, quanto para aprofundar no decorrer da análise os aspectos que ainda se demonstram confusos ou

contraditórios. Assim, alguns procedimentos são incorporados 'inicialmente', quando da formulação do projeto, de acordo com os objetivos e as propostas teóricas do estudo, mas novos procedimentos podem ser incorporados 'durante' todo o percurso de pesquisa, devido a uma série de motivos que obrigam o pesquisador a retificar o caminho quando encontra dificuldades, ou quando as estratégias inicialmente propostas se demonstram inviáveis (MERCADO MARTÍNEZ, 2004, apud LIMA; MIOTO, 2007, p. 42).

Essa investigação ocorreu utilizando publicações de forma aleatória, a partir da definição de alguns critérios, dentre eles: o critério temático, no qual as obras selecionadas devem estar diretamente relacionadas ao objeto de estudo que é a avaliação formativa na educação infantil. Também escolhemos o critério linguístico que define os idiomas em que as obras serão consultadas, sendo para esse trabalho escolhido somente produções escritas ou traduzidas para a língua portuguesa, salvo o português de Portugal. Outro critério foi o das fontes, sendo definida a utilização de livros, periódicos, teses, dissertações e artigos, em forma impressa ou arquivos digitais. E, por fim, o critério cronológico. Escolhemos utilizar obras publicadas nas duas últimas décadas, salvo materiais clássicos que se tornaram essenciais para a definição dos conceitos.

Da mesma forma que um tecelão tece seu tecido, agrupando os fios, os conceitos, a partir desses critérios, os textos selecionados foram agrupados de forma a surgir um texto de revisão literária que atentou para os aspectos políticos, filosóficos e históricos que o envolvia.

Na coleta de dados, a partir dos critérios pré-estabelecidos, utilizamos como método a leitura, pois é "através dela que se podem identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência" (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41).

A organização pessoal, como também a natureza qualitativa da pesquisa, rompe com uma compreensão positivista, que enfatiza a necessidade de

distanciamento do pesquisador do objeto. Compreendemos o pesquisador não mais como neutro em sua relação com o objeto.

Admitimos a existência de um papel construtivo do objeto em interação com o pesquisador. Consequentemente, reconhecemos a existência de uma realidade subjetiva, construímos um instrumento de registro das leituras realizadas, denominado de “Roteiro para Leitura<sup>4</sup>” (APÊNDICE 1). Que, por sua vez, tem o objetivo de destacar os temas, os conceitos e as considerações relevantes para a compreensão do objeto de estudo. Esse instrumento garantiu a autonomia do pesquisador em transcrever enxertos: trechos, partes, fragmentos de textos, das obras analisadas determinando os materiais que de fato interessavam diante dos objetivos da pesquisa.

Além da transcrição, também nos permitimos à interpretação dos conceitos, relacionando as ideias expressas nas obras com o problema para o qual se busca resposta, também pode ser entendido como um exercício de associação de ideias, comparação de propósitos, transferência de situações e capacidade de criar, tendo como critério norteador os definidos pelo próprio pesquisador.

### 2.1.2 Análise e discussão

Após a realização do percurso de investigação, passamos à exposição ordenada dos dados obtidos, ou seja, ao momento de análise e discussão das soluções, que é a segunda fase da pesquisa.

---

<sup>4</sup> O formato do Roteiro para Leitura que utilizei, foi adaptado do instrumento apresentado por Lima e Mioto (2007) com a mesma nomenclatura. Nesse a autora o divide em três campos: 1. Identificação da Obra, 2. Caracterização da Obra e 3. Contribuições da obra para o estudo. A autora chega a afirmar que o modelo não é final, pois cada pesquisador deve adaptar quantos campos forem necessários para que o instrumento permita o exame detalhado das obras pesquisadas.

A análise foi construída a partir dos dados obtidos nas obras selecionadas, baseada no referencial teórico, conforme a metodologia proposta, em que se realiza a exposição dos dados, definida pelas categorias conceituais, exemplificadas com as afirmações dos autores, procurando apontar a validade do pressuposto proposto. Juntamente à análise, realizaremos a discussão que envolve a metodologia de aproximações sucessivas entre o problema, os objetivos e os dados levantados.

No caso da presente pesquisa, nosso pressuposto foi que o registro na educação infantil gera a possibilidade de “formação, de reflexão, de introversão, tendo em vista a compreensão e a busca de sentido para a ação cotidiana em sala de aula” (LOPES, 2009, p. 31), a construção de portfólios audiovisuais, enquanto recursos pedagógicos vêm como premissa em busca da resposta ao problema levantado.

Os referenciais teóricos levantados, que nos possibilitarão a análise e a discussão, agruparam-se em quatro vertentes:

- A identificação da criança enquanto ator social, oriundo de perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas que aplicadas à infância, argumentam que as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada e não somente consumidores da cultura estabelecida pelos adultos. (CORSARO, 2011; SOARES, 2006; FORMOSINHO, 2009; SARMENTO, 2005 e 2008 e SIROTA, 2001).
- A importância do registro na educação infantil, uma vez que esse gera uma possibilidade de formação, de reflexão, de introversão, tendo em vista



a compreensão e a busca de sentido para a ação cotidiana. (LOPES, 2009; ZABALSA, 2004; BENZONI, 2001 e MARQUES; ALMEIDA, 2012).

- O conceito de avaliação formativa que engloba no processo avaliativo tanto o professor como as crianças como um conjunto de ações que auxilia o professor a refletir sobre as oportunidades de aprendizagem que estão sendo oferecidas às crianças, a compreendê-las e responder significativamente a possíveis necessidades de mudanças de práticas educativas e a participação efetiva da criança no processo avaliativo, de tal forma, que ela possa tomar ciência de seus avanços, conquistas, potencialidades e dificuldades ao longo de sua aprendizagem e essa constatação sirva de referência para contribuir com a formação sua própria formação. (HADJI, 2001; BELLONI, 2009 e HOFFMANN 2005).
- A integração de mídias de informação e comunicação (TIC) ao processo educativo, enquanto instrumentos de socialização e emancipação da criança pequena, em uma sociedade midiaticizada (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008; BELLONI, 1992, 2009 e 2010; PURIFICAÇÃO; VERMELHO, 2000).

### 2.1.3 Síntese integradora

Partindo da definição de um desenho metodológico construído através do movimento circular ou de aproximações sucessivas, a pesquisa possibilitou inúmeras incursões ao referencial teórico e ao material coletado, durante cada uma

das etapas, permitindo assim um aprofundamento de conteúdos que inicialmente se apresentavam inconsistentes.

Essa terceira etapa da pesquisa consistiu na construção de uma síntese integradora que se deu a partir da reflexão baseada na análise e na discussão, originando assim um material de apoio a professores de educação infantil, em forma de material didático para a construção de portfólios audiovisuais.

### 3 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO

*Não conhecemos a infância: sobre as falsas ideias que temos,  
quanto mais avançamos, mais nos perdemos.  
Os mais sábios insistem sobre o que importa aos homens saber,  
sem considerar o que as crianças podem aprender.  
Eles buscam sempre o homem nas crianças,  
sem pensar no que ela é antes de ser homem.  
(ROUSSEAU, 1969, p. 78)*

O conceito de infância no decorrer da história, tem passado por uma significativa mudança sociocultural nas sociedades ocidentais, a partir dos anos finais do século XX. Essa realidade proporcionou o surgimento de um novo campo de estudos que reconhece a “infância como um fenômeno social e cultural, pautado em teorias interacionistas e construcionistas, contrapondo-se a noção de que a infância é um fenômeno natural definido pela imaturidade biológica” (BELLONI, 2009, p, 123).

Esta seção tem como objetivo principal analisar o processo de mudanças que o conceito de infância passou no decorrer da história e a íntima relação que os sistemas de educação<sup>5</sup>, enquanto instituições formadoras das novas gerações possuem nesse processo.

#### 3.1 O SURGIMENTO DA INFÂNCIA

Foi na modernidade que a ideia de infância surgiu, tendo nesse contexto histórico e social alguns fatores que contribuíram significativamente, como a redução

---

<sup>5</sup> Conjunto de dispositivos especializados na socialização sistemática e institucionalizada das novas gerações (BELLONI, 2009, p. VII).

dos índices de mortalidade infantil, graças ao avanço da ciência e a mudanças econômicas e sociais. Essa concepção de infância moderna nasceu nas classes médias e foi marcada por um duplo modo de ver as crianças, pela contradição entre moralizar (treinar, conduzir, controlar a criança) e paparicar (achá-la engraçadinha, ingênua, pura, querer mantê-la como criança) (ARIÈS, 1973).

Desde que o historiador Philippe Ariès publicou, em 1970, um estudo sobre a história social da infância, o conceito de infância tem sido entendido como uma construção histórica e social, permeada por quadros ideológicos, variando dessa forma, a inserção concreta das crianças e seus papéis na sociedade. Essa construção também é marcada pelos movimentos sociais, que por sua vez, geraram regulamentações como parte de políticas públicas historicamente elaboradas.

A concepção de infância, segundo Ariès (1973), surgiu apenas por volta do século XIII, porém não como uma categoria socialmente reconhecida. Em um texto da idade média chamado: *Le grand propriétaire de toutes choses*<sup>6</sup>, a infância é apresentada como a primeira idade, que começa quando a pessoa nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant*, que quer dizer “aquele que não fala” (ARIÈS, 1973, p. 24).

Isto não significa negar a existência biológica destes indivíduos, significa, em realidade, reconhecer que antes do século XVI, a consciência social não admite a existência autônoma da infância como uma categoria diferenciada do gênero humano. Passado o estrito período de dependência física da mãe, esses indivíduos se incorporavam plenamente ao mundo dos adultos (LEVIN, 1997). Diante dessa concepção, durante muitos séculos, o “cuidado de crianças pequenas foi entendido

---

<sup>6</sup> “Le grand propriétaire de toutes choses” é um texto pseudocientífico medieval estudado por Ariès, no qual sete planetas correspondem a sete fases da vida: infância, *pueritia*, adolescência, juventude, senectude e velhice. Os limites etários de cada uma dessas fases diferem muito do que poderíamos imaginar hoje a partir de seus nomes.

como tarefa de responsabilidade familiar, particularmente da mãe e de outras mulheres” (OLIVEIRA, 2011, p. 58).

Logo após o desmame, a criança era vista como um pequeno adulto e mesmo sendo ainda muito pequena, era inserida nas atividades cotidianas do lar, passando a ajudar os adultos, integrando-se, assim ao meio social. A criança era inserida inclusive em orgias, enforcamentos públicos, trabalhos forçados nos campos ou em locais insalubres, além de serem alvos de todos os tipos de atrocidades praticados pelos adultos, não parecendo existir nenhuma diferenciação maior entre elas e os mais velhos (FROTA, 2007).

O cuidado assistencial a crianças abandonadas segue esse modelo de atendimento familiar, por meio de parentes ou de entidades religiosas que procuravam fazer com que os abandonados fossem conduzidos a um ofício, regidos pelo autoritarismo e pela rigidez disciplinar.

Utilizando a arte da época como fonte, Ariès (1973) demonstra a existência da infância como categoria autônoma diferenciada somente depois de um processo, que pode ser caracterizado como devolução nos sentimentos, ocorridos entre os séculos XVI e XVIII. O desenvolvimento científico, a expansão comercial, e as transformações da sociedade em agrário-mercantil e em urbano manufatureira, possibilitam o surgimento de novas visões da concepção de infância e de como ela deveria ser ensinada.

Com o Mercantilismo altera-se o sentimento e as relações frente à infância, vindo à tona a compreensão da “necessidade de preparar a criança para o mundo dos adultos” (ROCHA, 1997, p.24), tornando assim a escola um instrumento essencial, pelo menos para os que podiam custear.

(...) este sentimento sustenta-se na mudança de inserção da criança na sociedade que deixa de assumir um papel produtivo direto, passando a ser merecedora de cuidados e de educação desde o momento em que a criança sobreviver. Mudam significativamente as relações no meio social, nascendo aí um sentimento contraditório que atribui à criança a ingenuidade e a inocência e, ao mesmo tempo, a imperfeição e a incompletude (ARIÈS, 1973, p. 36).

No ano de 1762, publicou-se a obra Emílio de J. J. Rousseau (1712-1778), que chama a atenção para as condições de desenvolvimento e de necessidades específicas da criança. Para ele, a ideia do “adulto em miniatura” (ROUSSEAU, 1969, p. 8) desaparece, e entra em foco um tratamento diferenciado, já que a criança possui características próprias. Ele sustenta em sua obra a ideia de que o homem é um ser bom por natureza, ele nasce bom, sendo necessário, então, ações para que seja conservada essa bondade natural, preparando a criança para que não seja corrompida pela podridão moral da sociedade no qual está imersa.

Rousseau revolucionou a educação de seu tempo, ao afirmar que a infância é um período de preparação para a vida adulta, porém com um valor em si mesmo. Essa concepção de infância abriu caminho para novos modelos educacionais que foram sendo implantados por educadores em vários lugares, como por Friedrich Froebel (1782-1852) na Alemanha, que criou em 1837 um *kindergarten* (jardim de infância), em que se reconheciam as crianças como sementes que se adubadas e expostas a situações específicas desabrochariam sua capacidade interior e estariam livres para aprender sobre si e o mundo.

Além de Froebel, outros educadores e pesquisadores defenderam o reconhecimento da infância enquanto categoria específica, com necessidades e possibilidades em si, investindo em intervenções para o processo de escolarização diante das necessidades da criança, como Maria Montessori (1879-1952) na Itália,

Celestin Freinet (1896-1966) na França e Jean-Ovide Decroly (1871-1932) na Bélgica.

No campo da psicologia, novas conclusões a respeito da infância também foram apresentadas nas primeiras décadas do século XX, como as de Lev Vygotsky (1896-1934) que atestava que a constituição psíquica do ser humano não se situa na ordem biológica, mas na ordem da cultura e que a criança é introduzida a essa cultura pré-existente a ela, por parceiros mais experientes.

O sociólogo francês Bernard Charlot, nos anos 1970, também trouxe muitas contribuições para a compreensão do significado ideológico da criança e o valor social atribuído à infância. “As ideias de Charlot favorecem compreender a infância de maneira histórica, ideológica e cultural: a dependência da criança em relação ao adulto é fato social e não natural” (KRAMER, 2002, p. 43).

Na análise de Araújo (2003, p. 3) entende-se que:

A criança é vista como alguém que depende do adulto para sobreviver, portanto lhe deve obediência. Estabelece-se uma relação adultocêntrica, focada na ideia da incompetência da criança para decidir por si mesma, devido a sua ingenuidade, que a torna fadada ao erro e atitudes impensadas (ARAÚJO, 2003, p. 3).

Segundo Belloni, (2009, p 129), “a criança e o adolescente situam-se numa condição de dependência perante o adulto, cujo controle sobre os indivíduos “menores de idade” é reconhecidamente legítimo do ponto de vista social, legal e moral”.

A mesma autora ainda afirma que as crianças passaram do século XX, de seres sob tutela a cidadãos com direitos; de adultos inacabados, em formação, dependentes e sem voz, a cidadãos plenos e consumidores reais e potenciais com significativo peso no mercado.

Diante destas transformações sociais, problematizar questões de controle, domínio e socialização que partem do adulto para a criança sem reconhecer a condição de cidadã que cada criança possui é o desafio de pesquisadores que desejam trabalhar com a infância. Com efeito, Belloni (2009, p. 134) ainda afirma que “só faz sentido estudar a infância se queremos com nossos resultados contribuir para melhorar a qualidade das ofertas de situações positivas e emancipadoras de socialização para todas as crianças”, certamente uma educação de qualidade tem muito a contribuir para isso.

Considerando o conceito de infância como uma construção histórica e social, em que as formas de organização da sociedade influenciam a maneira que essa categoria social é inserida e reconhecida, numa sociedade desigual, as crianças, nos diversos contextos, irão desempenhar papéis diferentes. Seria ingênuo pensar em um conceito de infância único, que atendesse as diversas realidades sociais em todo o mundo, considerando a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos.

Embora a infância possa ser reconhecida por características biológicas que são comuns a toda a espécie humana, a ideia de infância, fruto das representações da sociedade, varia segundo o momento histórico e as diferentes sociedades e culturas: “não há uma infância universal, unívoca e uniforme” (BELLONI, 2009, p. 2).

No Brasil, as grandes desigualdades na distribuição de renda e de poder foram responsáveis por infâncias distintas para classes sociais também distintas. Boa parte das crianças pequenas brasileiras enfrenta um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo a precárias condições de vida e ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte de adultos. Outras crianças são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento. Essa dualidade revela a contradição



e conflito de uma sociedade que não resolveu ainda as grandes desigualdades sociais presentes no cotidiano (BRASIL, 1998, v. I, p. 21).

As relações sociais, políticas e econômicas fizeram com que o significado social dado à infância não fosse homogêneo, tornando-se então muito mais significativo pensar na existência de “infâncias” e não infância. Diante dessas questões, Kramer (2000) apresenta que a infância é mais que um estágio, é uma categoria da história, sendo-lhe específico o poder da imaginação, a fantasia, a criação e a brincadeira entendida como experiência da cultura.

Partindo de pressupostos de perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas, Corsaro (2011, p. 19), reconhece que “a gênese de todas as coisas, da amizade aos conhecimentos científicos, são cuidadosamente examinadas como construções sociais, em vez de simplesmente aceitas como consequências biológicas ou fatos sociais evidentes”. Quando aplicadas a infância, essas perspectivas argumentam que as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa<sup>7</sup> de sua cultura compartilhada e não somente consumidores da cultura estabelecida pelos adultos.

(...) as crianças constroem processos de subjetivação no quadro da construção simbólica de seus modos de vida, estabelecendo com os adultos interações que as levam a reproduzir as culturas sociais e recriá-las nas interações de pares (SARMENTO, 2008, p. 18)

Belloni (2009) por sua vez, chama a atenção sobre a reprodução interpretativa apresentada por Corsaro, pois embora a criança seja, sem dúvida

---

<sup>7</sup> Inspirado nas ideias de Giddens (estruturação), G.H. Mead e E. Goffman, Corsaro afirma que as crianças apropriam-se criativamente da informação vinda do adulto para criar suas próprias culturas de pares. Essa reinterpretação dos conteúdos culturais constitui o núcleo central do processo de desenvolvimento da criança, concebido como a construção de uma cultura específica, que seria para ele o foco da sociologia da infância (BELLONI, 2009).

nenhuma, um ator ativo e criativo em seus diferentes e variados processos de socialização, para ela não se pode minimizar ou praticamente ignorar a ação sistemática e objetiva das instancias de socialização, institucionais ou não, que quer queiramos, quer não, tem grande influência nesses processos, uma vez que utilizam mecanismos que funcionam no sentido de controle social e do ajustamento das características e aspirações individuais às necessidades da coletividade.

Nesse sentido, pesquisadores da infância como Soares (2006) e Formosinho (2009) tem insistido na necessidade de um processo educativo que venha dar voz às crianças, isto é, reconhecendo-as como atores sociais, como sujeitos de seu próprio conhecimento, com capacidade interpretativa e que sabem muito mais de seu mundo do que um adulto pensa saber. Sarmiento (2005) também apresenta uma nova perspectiva pragmática de análise da infância, na qual considera a categoria social infância como susceptível de ser analisada em si mesma, possibilitando assim, analisar as crianças como atores sociais de pleno direito. Essa perspectiva pragmática interpreta os mundos de vida das crianças nas múltiplas interações simbólicas que elas estabelecem entre si e com os adultos.

Reconhecer a criança enquanto ator social é por sua vez, uma concepção que surge na sociologia em oposição à concepção de infância que considera a criança como um simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições (SIROTA, 2001). Sirota (2001, p. 18) percebe na literatura de língua inglesa e de língua francesa, sobre a sociologia da infância, alguns pontos comuns estabelecidos, dentre eles: “considerar as crianças como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir”. Essa concepção propõe uma inversão na proposição clássica de discutir sobre o que produzem a escola, a

família ou o Estado, para indagar sobre o que a criança cria na sua relação com as instâncias de socialização.

Uma vez que se compreende a infância enquanto categoria da história, percebendo a criança enquanto sujeito ativo, verifica-se também a importância de reconhecer à infância enquanto tempo de direitos, sendo assim necessária a garantia dos direitos à liberdade, aos estudos, ao brincar e ao convívio social como já previa a Declaração Universal dos Direitos da Criança desde 1959.

### 3.2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A educação infantil possui em sua história a marca de vertentes que foram sendo construídas a partir de pressupostos sociais, filosóficos e culturais. Compreender educação infantil é compreender as relações que envolvem a criança e os adultos ao longo da história, sendo os aspectos de vulnerabilidade e assistência à criança, grandes influenciadores nesse percurso.

Oliveira (2011) faz um levantamento histórico do desenvolvimento da educação infantil<sup>8</sup> e destaca três contextos que foram muito importantes para o seu desenvolvimento. O primeiro, o da criança, que necessita de proteção e cuidado, diante da ausência ou impossibilidade de a família prover o atendimento a essas necessidades, marcado pelo surgimento das entidades de resguardo de crianças na metade do século XIX.

O segundo, das classes sociais altas que, influenciados pelo pragmatismo tecnicista e o desenvolvimento científico europeu nos séculos XVIII e XIX

---

<sup>8</sup>A Educação Infantil evoluiu do que foi chamado “educação pré-escolar”, entendida como todo atendimento fora da família a crianças e adolescentes que não frequentavam o que se considerava a escola. Com a universalização da escolaridade de crianças acima de 7 anos – ou mais recentemente de 6 e mesmo de 5 anos – dentro do nível de ensino considerado obrigatório, a ideia de pré-escola restringiu-se àquilo que a LDB nº 9394/96 chama de educação infantil (OLIVEIRA, 2011).

desenvolveram um grande interesse no processo educativo enquanto fator de desenvolvimento social, possibilitando assim, de alguma forma, manter a continuidade do poder e conhecimento em família.

O terceiro, mais visível no século XX, marcado pela presença de profissionais da saúde em busca de soluções contra a mortalidade infantil, por meio de instituições orientadas para o desenvolvimento de programas higienistas.

Esses três contextos caminharam por muitos anos juntos. Não necessariamente permeados nas mesmas instituições, tendo como grande marca de diferenciação à classe social das famílias das crianças.

A partir do momento em que a infância passou a ser percebida, seja para fins econômicos ou sociais, vários movimentos em luta pelos direitos na infância foram organizados e graças a eles, documentos legais foram promulgados e instituições foram criadas, assegurando os direitos, como também traçando novas concepções de infância em todo o mundo e uma das formas de acompanhar o processo de desenvolvimento da educação infantil no Brasil, é traçar uma linha do tempo por meio desses eventos que influenciaram grandemente esse percurso.

- 1946 – Fundação da United Nations Children's Fund – UNICEF

Criada para ajudar as crianças que viviam na Europa e que sofreram com a 2ª Guerra Mundial, em 1953 firmou-se como instituição permanente de ajuda e proteção a crianças de todo o mundo.

- 1959 – Declaração Universal dos Direitos da Criança

Proclamada pela Resolução da Assembleia Geral 1386 de 20 de novembro de 1959 por representantes de centenas de países, sendo uma adaptação da

Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1958, porém, voltada para as crianças, esse documento tem como base e fundamento os direitos à liberdade, aos estudos, a brincar e ao convívio social das crianças; devendo ser respeitadas e preconizadas em dez princípios:

Princípio I - À igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade.  
Sem discriminação.

Princípio II - Direito a especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social.

Princípio III - Direito a um nome e a uma nacionalidade.

Princípio IV - Direito à alimentação, moradia e assistência médica, adequadas para a criança e a mãe.

Princípio V - Direito à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente.

Princípio VI - Direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade.

Princípio VII - Direito a educação gratuita e ao lazer infantil.

Princípio VIII - Direito a ser socorrido em primeiro lugar, em caso de catástrofes.

Princípio IX - Direito a ser protegido contra o abandono e a exploração no trabalho.

Princípio X - Direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos.

- 1988 – Constituição Federal Brasileira

No Brasil, fatores como a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias, motivaram movimentos da sociedade civil e de órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse reconhecido na Constituição Federal de 1988. Esse reconhecimento pode ser percebido por meio da promulgação da Constituição Federal, que no artigo 227 afirma:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2010b)<sup>9</sup>.

O artigo 208, inciso IV da mesma Constituição Federal, também apresenta à obrigatoriedade do atendimento educacional a criança, elevando assim o conceito da necessidade educacional à criança pequena. Em 1988, a educação infantil em creches e pré-escolas passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança.

- 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente

Em 1990, outro documento é promulgado pela lei nº 8.069, o Estatuto da Criança e do Adolescente que é um conjunto de normas e ordenamento jurídico brasileiro que tem como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente.

Todo esse movimento associado à necessidade do cuidado na infância vem colaborando cada vez mais, para um interesse das famílias em garantir uma

---

<sup>9</sup> O texto citado é da Emenda Constitucional nº 65 de 13 de julho de 2010 que deu nova redação ao art. 227 da Constitucional de 1998.

educação de qualidade desde a infância, elevando a criança assim a uma posição privilegiada.

- 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, (LDB nº 9394/96) apresenta a criança sob a responsabilidade da família, sendo as instituições, organizações de atendimento complementar a ação dos familiares. Não tem como foco a avaliação diagnóstica com o intuito de reter a criança e sim uma avaliação formativa que promova reflexão sobre o desenvolvimento da criança pelo docente, pela própria criança e por sua família, sendo necessária assim, a construção de instrumentos que formalizem esse processo avaliativo.

A promulgação da LDB nº 9394/96, impulsionou discussão sobre o conceito de educação infantil, ao defini-la como “primeira etapa da Educação Básica” (BRASIL, 1996, p. 9).

A LDB nº 9394/96, no seu Artigo 29, também define a finalidade da Educação Infantil, sendo o “desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade<sup>10</sup>, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, 1996, p. 9). Esse tratamento dos vários aspectos como dimensões do desenvolvimento e não como aspectos distintos ou áreas separadas, é fundamental, pois evidencia a necessidade de se considerar a criança como um todo, a fim de promover seu desenvolvimento integral e sua inserção na sociedade como um cidadão pleno de direito.

---

<sup>10</sup>A Lei nº 12.796 de 2013, dá uma nova redação ao artigo 29º, alterando para até 5 (cinco) anos a idade das crianças que fazem parte da educação infantil.

- 1998 – Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil

Em 1998, o Ministério da Educação e do Desporto, elabora um documento orientador para a “implementação ou implantação de práticas educativas de qualidade, que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania pelas crianças brasileiras” (BRASIL, 1998, v. I, p. 13). Esse documento é intitulado Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), e sua função é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais.

O RCNEI aponta em direção ao reconhecimento da importância de integrar o cuidar, ao educar e ao brincar, reconhecendo-as como práticas indissociáveis.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, v. I, p. 23).

- 1999 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Por mais que o RCNEI tenha o objetivo de acompanhar o processo de regulamentação da Educação Infantil, ele não se constitui em instrumento legal obrigatório a ser seguido pelos educadores dessa faixa etária, então no ano de 1999 é promulgado as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) pela Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº22/98. Esse documento foi revogado pela Resolução CNE/CBE n. 5, de 17 de dezembro (BRASIL, 2009a).



- 2001 – Plano Nacional da Educação

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, estabeleceu metas decenais para que no final do período de sua vigência, 2011, a oferta da Educação Infantil viesse a alcançar 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos.

- 2009 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Definidas pelo Parecer CNE/CEB Nº. 20/2009 e pela Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, as diretrizes reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para “orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL, 2010a, p. 11).

Reforça o caráter educativo das instituições de educação infantil, apontando para a responsabilidade de essas atenderem as necessidades específicas das crianças, por meio de práticas que venham articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.

Também apresenta uma definição do termo “criança” que descreve os avanços que foram conquistados em relação à compreensão desse conceito no decorrer da história. No documento a criança é descrita como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010a, p. 12).

Outros documentos também foram publicados pelo Ministério da Educação(MEC) com o objetivo de orientar as práticas presentes nas escolas de Educação Infantil. Entre tais documentos, estão:

- 2006 - Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a),
- 2006 - Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b e 2009c),
- 2006 - Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006c),
- 2009 - Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b),
- 2009 - Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

Todos esses documentos apresentam uma verdadeira revolução conceitual sobre educação infantil no Brasil, desde a Constituição de 1998, incluindo a creche no campo educacional, abandonando assim o caráter assistencialista até então muito característico dessa instituição, até a promulgação das DCNEI de 2009 que apresentam a criança enquanto sujeito histórico de direitos e a instituição de educação infantil responsável pela articulação dessa concepção.

### 3.3 O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA ATUALIDADE

A formação de professores no Brasil passou a ser tema de discussões especialmente a partir da década de 90 que por sua vez foi marcada por várias reformas, entre elas a da educação básica e da formação de seus professores.

Nesse contexto, as novas compreensões sobre infância juntamente com a elevação da educação infantil para a condição de educação básica, provocou uma necessidade de repensar a formação do profissional docente da educação infantil, como também as especificidades que fazem parte de sua ação. Gatti e Barreto (2009) confirmam apontando que dentre os desafios existentes na formação de professores, está à definição do perfil do profissional que se deseja formar, de tal forma que atenda as especificidades discente dessa modalidade de ensino.

Oliveira-Formosinho (2011) apresenta que a formação de professores para a educação infantil deve estar centrada na especificidade da profissionalidade docente, entendida por ela como “a ação integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto às crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p. 133). Ela ainda destaca que devem ser consideradas como especificidades docentes as seguintes questões:

- Características da criança pequena: globalidade, vulnerabilidade e dependência da família;
- Características das tarefas: interligação profunda entre educação e cuidados;
- Rede de interações alargadas: interação com crianças, pais, mães, auxiliares da ação educativa, dirigentes comunitários, autoridades locais, voluntários e outros profissionais como psicólogos e assistentes sociais;
- Interação e interações entre o conhecimento e a experiência, entre as interações e a interação, entre os saberes e os afetos.

Mesmo diante dessas definições, estudos sobre formação de professores para a educação infantil destacam, como um grande problema, a falta de

especificidade da formação docente para atuar com crianças pequenas. Kishimoto (2011, p. 107) considera haver avanços e retrocessos nessa caminhada complexa de constituição da área da infância, que ela define como “encontros e desencontros na formação de profissionais de educação infantil”. Ela também apresenta uma série de problemas perceptíveis em cursos de formação inicial, como é o caso dos cursos de Pedagogia, que em um mesmo plano curricular visa formar profissionais para todos os níveis da educação: educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos, ensino médio, gestores, tecnólogos entre outros, sendo dessa forma, constituído de fragmentação disciplinar que perde a solidez. “É preciso considerar o saber educativo como área de saber específico, não genérico”. (KISHIMOTO, 2011, p, 110).

Além das questões conflituosas que existem na formação inicial dos profissionais docentes da educação infantil, outro agravante é a profissionalização do professor que se encontram em serviço. Isabel de Oliveira e Silva escreve sobre esse assunto e afirma que a formação continuada às profissionais que se encontram em serviço “é mais que uma questão emergencial, é uma questão de construção de identidades profissionais na área da Educação Infantil” (SILVA, 2011, p. 204). Ao mesmo tempo em que os documentos legais definem que o profissional para atuar nessa área é o professor e isso promove um sentimento de valorização, também provoca um sentimento de ameaça, já que a “não habilitação constitui-se em um impedimento para a continuidade nessa atividade, sendo o caso de muitos profissionais que encontram-se em atividade” (SILVA, 2011, p. 205).

Esses “encontros e desencontros” configurados na formação e profissionalização da docência na educação infantil, seja inicial ou continuada, unidas a questões como condições materiais, dentre elas o espaço físico, as

condições de trabalho e suas possibilidades de organização, bem como o acesso a materiais que facilitem ou promovam uma interação enriquecedora para crianças e adultos mostram o quanto ainda é necessário avançar nas relações de diálogo entre as agências formadoras, entidades mantenedoras das instituições e os respectivos profissionais.

### 3.4 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A palavra avaliar é vem do latim e é etimologicamente formada pela junção de dois termos: o prefixo “a” e o verbo “valere”, que, segundo Luckesi (2002), significa “dar preço a”, “dar valor a”. O dicionário *online* Michaelis<sup>11</sup>, define como: “calcular ou determinar o valor, o preço ou o merecimento de; reconhecer a grandeza, a intensidade, a força de; apreciar; computar, orçar”. Essas definições ajudam a compreender o quanto a avaliação faz parte do dia a dia das pessoas e de como avaliar é um ato comum da vida humana.

Se avaliar faz parte da vida humana, natural que ao longo da história da educação, práticas avaliativas fossem introduzidas à escola. Saul (2008, p. 18), confirma a “relevância e atualidade do tema decorrendo do fato de que a avaliação faz parte do cotidiano de nossas vidas e é uma exigência intrínseca do trabalho dos educadores/as.”A mesma autora ainda completa que em se tratando de avaliação escolar, essa estará diretamente relacionada à compreensão de educação que cada sujeito envolvido no processo possui.

A LDB nº 9394/96, estabelece, na Seção II, referente à educação infantil, artigo 31 que: “[...] a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do

---

<sup>11</sup> Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=avaliar>> Acesso em: 10 de jan de 2014.

seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996). De forma complementar o RCNEI, publicado em 1998, volume I, apresenta a proposta de uma avaliação formativa para a educação infantil, utilizando para isso a observação e o registro enquanto instrumentos que o professor dispõe para apoiar sua prática.

Nessa perspectiva, a avaliação não possui como foco a verificação, classificação e seleção dos alunos, uma vez que tais práticas têm como foco principal diagnosticar a aptidão ou não do aluno diante dos conteúdos a ele apresentados, mantendo assim um controle social. Porém o mesmo documento apresenta uma denúncia:

Existem ainda no Brasil práticas na educação infantil que possuem um entendimento equivocado da avaliação nessa etapa da educação, o que vem gerando sérios problemas, com consequências preocupantes, sobretudo, para as crianças de determinadas camadas da sociedade. A mais grave é a existência das chamadas “classes de alfabetização” que conferem à educação infantil o caráter de terminalidade. São classes que atendem crianças a partir de seis anos, retendo-as até que estejam alfabetizadas. As crianças que frequentam essas classes não ingressam na primeira série do ensino fundamental, até que tenham atingido os padrões desejáveis de aprendizagem da leitura e escrita. A essas crianças têm sido vedado, assim, o direito constitucional de serem matriculadas na primeira série do ensino fundamental aos sete anos de idade<sup>12</sup>. Outras práticas de avaliação conferem às produções das crianças: notas, conceitos, estrelas, carimbos com desenhos de caras tristes ou alegres conforme o julgamento do professor. A avaliação nessa etapa deve ser processual e destinada a auxiliar o processo de aprendizagem, fortalecendo a autoestima das crianças (BRASIL, 1998, v.1, p. 59).

---

<sup>12</sup> O RCNEI foi publicado no ano de 1998, quando a legislação vigente determinava que a primeira série do ensino fundamental seria destinada a crianças com sete anos de idade, porém, após a promulgação da Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, que alterou o artigo 32º da LDB nº 9394/96, o ingresso ao primeiro ano do ensino fundamental, passou ser a crianças de seis anos de idade.

Apontamentos como esse, evidenciam que há muito a se discutir sobre concepção de avaliação na educação infantil, em busca de superar a concepção somativa, classificatória e seletiva para uma concepção de avaliação formativa.

A redação do Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009 referente as DCNEI avançam na descrição da compreensão de avaliação, apontando que:

(...) a avaliação deve ser compreendida como um instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. Espera-se, a partir disso, que o professor possa pesquisar quais elementos estão contribuindo, ou dificultando, as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento, e então fortalecer, ou modificar, a situação, de modo a efetivar o Projeto Político-Pedagógico de cada instituição (BRASIL, 2009a).

O mesmo documento ainda apresenta que a efetivação de uma avaliação na educação infantil que possibilite a participação tanto de professores, como das próprias crianças em um contexto formativo, deve ter como instrumento efetivo a “observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças e das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano”. (BRASIL, 2009a), podendo ser feito por meio da utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças, como relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.

Todos esses documentos apresentam uma compreensão de avaliação voltada na aprendizagem, tendo como foco o desenvolvimento da criança e a percepção do professor diante de sua prática pedagógica, sendo assim, conceitos que se aplicam a compreensão de uma concepção de avaliação formativa.

### 3.4.1 Avaliação Formativa

Em se tratando de avaliação formativa, a compreensão vai além de conhecer e aplicar bem um método ou um instrumento específico e aproxima-se de uma forma de perceber o processo educativo, seu objetivo e a condição de cada um dos envolvidos.

Hadji (2001) defende que para ser formativa a avaliação deve compreender três questões: em primeiro lugar a avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação.

Em segundo, uma avaliação formativa é informativa, pois informam os dois principais atores do processo, o professor, que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, podendo regular suas ações; e o aluno, que não somente saberá onde anda, mais “poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e corrigir ele próprio seus erros” (HADJI, 2001, p. 20).

A partir do momento que a avaliação é informativa, ela possibilita que seus atores assumam uma função corretiva, modificando, se necessário, seu dispositivo pedagógico, sendo essa a terceira questão. Nessa perspectiva, “o erro do aluno não mais é considerado como uma falta passível de repreensão, mas como uma fonte de informação essencial, cuja manifestação é importante favorecer” (CARDINET, 1896, apud VILLAS BOAS, 2012, p. 30).

Informação e regulação são dois momentos importantes que envolvem a avaliação formativa, e isto, envolvendo professores e alunos.



Para Popham (2008,apud VILLAS BOAS, 2011, p. 18) “avaliação formativa é um processo planejado, no qual professores e estudantes usam evidências para promover ajustes no trabalho pedagógico que desenvolvem”.

Também destaca aspectos que estão envolvidos nesse entendimento:

- A avaliação formativa é um processo, não um teste em particular;
- É um processo planejado, que envolve diferentes atividades;
- É usada não somente por professores, mas também por estudantes;
- Ocorre durante o desenvolvimento do trabalho pedagógico;
- Fornece *feedback* a professores e estudantes;
- A função do *feedback* é ajudar professores a estudantes a promover ajustes que atendam aos propósitos curriculares almejados.

A avaliação formativa é uma concepção que engloba no processo avaliativo tanto o professor como as crianças.

Segundo Oliveira (2011, p. 259), a finalidade da avaliação “não é excluir, mas exatamente ao contrário: incluir as crianças no processo educativo e assegurar-lhes êxito em sua trajetória por ele”. Conhecendo a criança, suas características pessoais, preferências, forma que ela participa das atividades, seus amigos prediletos, suas narrativas e tendo como base uma teoria acerca do desenvolvimento infantil que reconheça a criança como sujeito em desenvolvimento global, o professor, por meio de uma avaliação formativa, terá condições de acompanhar, regular, orientar e redirecionar o processo educativo como um todo. Auxilia o professor a refletir sobre as oportunidades de aprendizagem que estão sendo oferecidas às crianças, a compreendê-las e responder significativamente as possíveis necessidades de mudanças de práticas educativas.

Villas Boas (2011, p. 7) afirma que é uma concepção que “não compreende práticas específicas, pois a maneira de desenvolvê-las e de aproveitar as informações por elas fornecidas é que as vinculam à função formativa.” Sua prática está ligada à avaliação para a aprendizagem, diferente de outras concepções, nas quais é realizada a avaliação da aprendizagem em busca somente de resultados.

Hadji, (2001, p. 25) tem a mesma compreensão, pois para ele, “a avaliação formativa não é nem um modelo científico, nem um modelo de ação diretamente operatório.” Não é a natureza da prova que recebe o rótulo formativo ou somativo, mas o uso que se faz dos seus resultados (VILLAS BOAS, 2011).

No que se refere à criança, uma concepção de avaliação formativa tem como princípio a sua participação efetiva no processo avaliativo, de tal forma, que ela possa tomar ciência de seus avanços, conquistas, potencialidades e dificuldades ao longo de sua aprendizagem e essa constatação sirva de referência para contribuir com a formação da própria criança.

O professor aproxima-se mais da figura de um mediador e provocador intencional não para simplesmente apontar as limitações da criança, mas organizando situações de aprendizagem que, diante de reais possibilidades, a criança possa avançar em sua prática.

Contrário a isso, a avaliação pode gerar somente um sentimento de impotência, fracasso e desânimo, não colaborando com seu avanço.

Desde pequenos, os estudantes podem e devem começar a participar das atividades avaliativas, criando-se, assim, a cultura da avaliação desvinculada de nota e de promoção/ reprovação e articulada à ideia de que todos são capazes de aprender. (VILLAS BOAS, 2011, p. 31)

Outra questão que deve ser discutida ao se tratar de avaliação formativa é que avaliar não é medir, mas confrontar. Em um modelo de avaliação pautado na aprovação ou reprovação, a medida enquanto escala de valores é utilizada como critério. A busca é por se descrever um número que corresponda ao nível de aprendizado da criança.

Em Hadji (2001) talvez tenhamos uma compreensão maior desta medida, como nos diz: “a medida é assim uma operação de descrição quantitativa da realidade”. (HADJI, 2001, p. 27). Uma medida é objetiva no sentido de que, uma vez definida a unidade, deve-se ter sempre a mesma medida do mesmo fenômeno. Porém, pesquisas realizadas por Hadji (2001) apontam que erros de notação são possíveis devido às imperfeições da instrumentalização, pois o resultado é fruto das condições de operacionalização dos instrumentos.

Isto é, questões relacionadas a subjetividade do corretor, como mudanças de humor, preferências imediatas, paixões, liberdades mais ou menos repreensíveis, influenciam significativamente a notação. Além da percepção que o examinador tem do desempenho do aluno estar relacionada ao contexto social. O que nos leva a concordar que “(...) a avaliação sempre é influenciada pela consideração de informações a priori” (HADJI, 2001, p. 39).

Esses fatores descrevem que se a avaliação for uma operação de medida, o instrumento de medida e o corretor, necessitam ser confiáveis a ponto de não ser possível erros. Como o erro é sempre possível, será que a avaliação não trata-se de algo diferente de uma operação de medida e sim do que Hadji chama de “confrontação em um processo de negociação”? (HADJI, 2001, p. 27). Esse autor descreve a avaliação como um ato de confronto entre uma situação real e expectativas referentes a essa situação.

Certamente não se encontrará mais justiça, rigor e objetividade em um hipotético aperfeiçoamento do avaliador – instrumento que faria dele uma melhor máquina de dar notas -, mas em um ajuste do ato de avaliação a seu “elemento estrutural constante” (CHEVALLARD, 1990, apud HADJI, 2001, p. 41).

Hadji (2001) esclarece essa questão por meio de quatro postulações:

- 1. A avaliação é uma operação de leitura da realidade:** o termo leitura significa, aqui que o avaliador aborda seu objeto como o leitor seu texto. Ele tem, na mente, conhecimentos e sobretudo questões correspondendo às expectativas, que determinam uma atitude “antes-da-leitura”. (...) também tem, diante de si, um conjunto de sinais que deverá decifrar e dar sentido. Neste caso, declarar o valor é dizer que sentido se atribui à posição do aluno em relação à posição institucional ideal.
- 2. A avaliação, como toda leitura, é orientada:** o avaliador sempre tem um pé fora do presente do ato de avaliação. Ele tem um pé no dever-ser. Ele sabe (ou deve saber) o que deve ser (deve saber fazer) o aluno. É em nome desse dever-ser, que representa o conteúdo de uma expectativa específica, que julga (aprecia) o desempenho atual do aluno. Avaliar não consiste pois, simplesmente, em medir esse desempenho, mas em dizer em que medida ele é adequado, ou não, ao desempenho que se podia esperar desse aluno. Em nome de que? Do modelo ideal que orienta a leitura da realidade e que preside ao levantamento de indícios. Será em função desse modelo que se manifestarão expectativas precisas acerca do aluno.

- 3. A avaliação é uma leitura orientada por uma grade que expressa um sistema de expectativas julgadas legítimas, que constitui o referente da avaliação:** não poderia se avaliar um objeto do qual não se esperasse nada dele. A avaliação exige a construção daquilo que foi designado como seu referente, ou seja, um conjunto de critérios especificando um sistema de expectativas. Cada critério define o que se julga poder esperar legitimamente do objeto avaliado. Toda a comunidade escolar deve fazer parte da construção do referente e quanto mais os alunos forem envolvidos na construção e apropriação prévia, melhores serão os resultados.
- 4. A avaliação é uma leitura que implica construção de um “modelo reduzido” do objeto avaliado, que será o referente da avaliação:** os critérios reunidos no referente constituem assim uma grade de interrogação para o objeto avaliado. A partir da produção de um aluno que se levantam os elementos observáveis que vão constituir o objeto de trabalho. Vale ressaltar que o indicador não é um dado imediato, é sempre o resultado de um trabalho de elaboração, de construção, feito à luz dos critérios e a coerência critérios/ indicadores que importa antes de tudo. Nisso reside toda a objetividade que se pode esperar de um julgamento de avaliação. Ele deve dizer o valor, baseando-se nos sinais (os indicadores) mais características da realidade, mas com referência às expectativas.

Hoffmann (2005, p. 29) completa essa questão afirmando que “os critérios de avaliação devem ser sempre, conscientemente, pontos de partida do olhar

avaliativo, jamais pontos de chegada, e como tal, atender os jeitos diferentes de aprender do aluno”.

A partir dessas postulações, percebe-se que a avaliação formativa vai ao encontro com as legislações que orientam os processos avaliativos nas instituições de ensino destinadas a educação infantil.

## 4 EDUCAÇÃO INFANTIL E NOVAS POSSIBILIDADES NA UTILIZAÇÃO DE MÍDIAS AUDIOVISUAIS

*"O futuro pertence àqueles que acreditam na beleza dos seus sonhos."  
(Eleanor Roosevelt)*

A autora Maria Luiza Belloni (2009) estuda, há mais de vinte anos, a infância, os processos de socialização da criança pequena, a educação e a influência das mídias no Brasil, e expressa, a importância de se estudar a sociedade antes de se pensar qualquer prática educativa.

Certamente as questões sociais devem ser consideradas na compreensão do processo educativo, sendo inevitável perceber na atualidade o uso de mídias eletrônicas, cada vez mais sofisticadas, com graus de interatividade incrementados, integradas a redes telemáticas, representando um grande desafio para os estudos da infância e, por extensão, para o conhecimento e as práticas na educação.

O objetivo dessa seção é apresentar um contexto social da atualidade e identificar como as instituições de educação infantil podem fazer o uso de recursos midiáticos audiovisuais com o fim de efetivar uma prática de avaliação formativa.

### 4.1 SOCIEDADE ATUAL E CULTURA DIGITAL

Belloni (2009) sugere que o desafio educacional na atualidade é de se “buscar compreender o papel das diferentes mídias ou TICs na formação das novas

gerações” (BELLONI, 2009, p. IX). Ação que a escola, de modo geral ignorou, “deixando de lado a comunicação com crianças e adolescentes que chegam a ela carregados de culturas midiáticas” (BELLONI, 2009, p. VIII). Para a autora essa discussão está intimamente ligada com a condição emancipatória que a escola pode ou não possibilitar em sua prática. Diante disso é levantada a seguinte questão: “Como identificar as determinações sociais na formação do indivíduo e quais as possibilidades de formação de indivíduos emancipados em sociedades contemporâneas de modernidade tardia, de economia globalizada, de avanços técnicos acelerados, nas quais o consumo é o valor dominante e o universo cultural é povoado de máquinas?” (BELLONI, 2009, p. 50).

Na busca de responder essa questão, a autora apresenta as mídias, como dispositivos eficazes de socialização, dispositivos importantes para o controle dos corpos e das mentes, que impõem certa lógica e certos conteúdos, gerando ao mesmo tempo, novas formas cognitivas, novos modos de perceber, de aprender, de reagir a estímulos visuais e sonoros variados, ou seja, modos de pensar mais autônomos e colaborativos (BELLONI, 2009). Os argumentos desenvolvidos pela autora corroboram com a concepção de uma educação que mantenha um íntimo diálogo com o contexto social em que está inserida. Da mesma forma, Pires (2010) afirma que em uma sociedade midiaticizada, deparamo-nos não apenas com diferentes ‘saberes’, mas com múltiplas formas de mediação e difusão desses saberes. Consequentemente, são modificados os modos de aprender relativos a esses saberes (PIRES, 2010). A mesma autora ainda acrescenta:

Todavia, na relação entre educação e comunicação, é muito comum reduzir o campo da comunicação à sua dimensão instrumental ou ao uso dos meios, deixando escapar algo que seria estratégico: a inserção da educação nos complexos processos comunicacionais da sociedade atual, considerando um sistema difuso de informações, a



interseção de linguagens e o descentramento de saberes em relação aos centros da escola e livros que organizam nosso sistema educativo (PIRES, 2010, p. 15).

Brito e Purificação (2008, p. 23) também escrevem sobre essa questão, afirmando que “estamos em um mundo em que as tecnologias interferem no cotidiano, sendo relevante, assim, que a educação também envolva a democratização do acesso ao conhecimento, à produção e a interpretação das tecnologias”. Brito e Purificação também chamam atenção para a necessidade de uma mudança de paradigma, uma vez que “o uso de novas ferramentas por si só, não garantem uma ruptura com velhos vícios e erros do sistema, podendo vir somente otimizar o péssimo” (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008, p. 24).

Belloni (2009) reconhece essa condição de sociedade midiaticizada, mas ao mesmo tempo mostra preocupação, pois percebe o enorme poder das mídias no sentido de potencializar os aspectos enganadores e dominantes, reduzindo os sujeitos a meros consumidores, até porque, especialmente as mídias digitais e as redes telemáticas que tendem a penetrar, com grande impacto e consequências importantes, muitas ainda desconhecidas, nas estruturas simbólicas da sociedade e no cotidiano das crianças e dos adolescentes (BELLONI, 1992).

Essa preocupação move a pesquisadores como Brito e Purificação (2008), Belloni (1992, 2009, 2010), Purificação e Vermelho (2000) entre outros a discutir a integração das mídias à educação de modo a favorecer o desenvolvimento da criatividade, a formar utilizadores críticos e não meros consumidores e a incluir todos na sociedade do conhecimento de modo a assegurar a democratização da cultura e do saber.

Ilaner argumenta que a democracia das relações entre a mídia e a sociedade tem como fundamento o “direito de comunicar-se, que implica o acesso e a

participação, a aproximação dos polos emissor-receptor, possibilitando aos indivíduos não serem apenas objetos anônimos da comunicação, mas também agentes ativos deste processo” (IANER, 2004, p. 25).

Diante dessa manifestação social, fica evidente a necessidade que a instituição escolar possui de aproveitar as novas tecnologias em seu processo educativo, como também habilitando seu aluno a fazer uso delas, exercendo assim, sua cidadania.

Pretto (1999) afirmava que “em sociedades com desigualdades sociais como a brasileira, a escola deve passar a ter, também, a função de facilitar o acesso das comunidades carentes às novas tecnologias” (PRETTO, 1999, p. 104).

A instituição escolar, por sua vez, mesmo diante de resistências, não pode se isolar e desconsiderar o caráter educativo que Roquette-Pinto, anos atrás já anunciava. No entanto, o trabalho do professor necessita de alterações, conforme cita Libâneo (1998, p. 59):

O tipo de trabalho convencional do professor está mudando em decorrência das transformações do mundo do trabalho, na tecnologia, nos meios de comunicação e informação, nos paradigmas do conhecimento, nas formas de exercício da cidadania, nos objetivos de formação geral que hoje incluem com mais força a sensibilidade, a criatividade, a solidariedade social, a qualidade de vida, o reconhecimento da diversidade cultural e das diferenças, a preservação do meio ambiente (LIBÂNEO, 1998, p. 59).

O maior desafio nos dias atuais, certamente é como fazer uma incorporação desses recursos, de tal forma que possam contribuir significativamente com o avanço do processo educativo.

[...] é curioso verificarmos que a escola, com seus professores, nem sempre incorpora no seu ambiente educativo o estudo das linguagens audiovisuais de uma maneira mais sistematizada e crítica

como acontece com as outras matérias. Poucas são as experiências na escola que utilizam os meios de comunicação não apenas como um mero suporte de transmissão e, quando isso acontece, são iniciativas isoladas tomadas por inquietos professores sensibilizados e interessados pela dinâmica dos meios. O desafio aqui apontado aos educadores é o de como poderemos desenvolver com os alunos, em um futuro imediato, uma leitura crítica que possa ser aplicada a linguagem audiovisual (RUBERTI; PONTES, 2001, p. 24).

Diante dessas questões, Brito e Purificação (2008) apontam que a comunidade escolar depara-se com três caminhos:

1. Repelir as tecnologias e tentar ficar fora do processo;
2. Apropriar-se da técnica e transformar a vida em uma corrida atrás do novo;
3. Apropriar-se dos processos, desenvolvendo habilidades que permitam o controle das tecnologias e de seus efeitos.

Certamente o terceiro caminho é o mais adequado, dessa forma, a integração de recursos audiovisuais enquanto ferramentas didáticas que propiciem o desenvolvimento das múltiplas inteligências ao aluno torna-se de extrema importância.

#### 4.2 AUDIOVISUAIS NA EDUCAÇÃO

No ano de 1922, na cidade do Rio de Janeiro, diante de uma grande exposição internacional, foi apresentada uma nova mídia: o áudio, que era transmitido por meio de um equipamento que recebia o nome de Rádio. O educador

Roquette-Pinto<sup>13</sup> já concebia a ideia de utilizá-lo “pela cultura dos que vivem em nossa terra, pelo progresso do Brasil” (ROQUETTE-PINTO, 2003, p. 12).

Os tempos passaram e, no Século XXI, as TICs foram grandemente disseminadas, tornando-se presentes e influenciadoras da vida social.

Belloni (2009, p. IX) enquadra, no termo TICs, as seguintes mídias: “televisão e suas variantes (videocassete, DVD, antena aberta, por assinatura), jogos de vídeo (videogame) e de computador, máquinas fotográficas e filmadoras de vídeo, *ipods*, MP3, telefones celulares e redes telemáticas”. Interessante notar que, na maioria delas, a presença do áudio e do vídeo estão presentes, possibilitando uma integração dos sentidos de audição e visão, condição muito significativa no processo de ensino-aprendizagem se levarmos em conta a teoria das inteligências múltiplas (GARDNER; KORNHABER; WAKE, 1998), que considera ser importante o uso de recursos diversos para o desenvolvimento da aprendizagem.

Tecnologias audiovisuais podem ser entendidas como instrumentos de comunicação, ferramentas de informação, recursos didáticos, formados por um discurso estabelecido a partir de uma sequência de imagens em movimento, que se faz presente na vida humana desde a pré-história, por meio das pinturas rupestres encontradas no interior das cavernas (BRASIL, 2015).

Observa-se uma grande evolução destas ferramentas, ao longo dos tempos. As primeiras percepções do uso de tecnologias audiovisuais foram vistas mediante o registro de recursos que visavam deslocar imagens estáticas ao ponto de parecerem se mover na mente das pessoas.

Com o surgimento da fotografia, que se constitui uma nova arte, as ideias sobre imagem em movimento permitiram que as fotografias se deslocassem diante

---

<sup>13</sup> Reconhecido como o pai do Rádio no Brasil.

do olhar, produzindo a “falsa” sensação do movimento através de uma sequência de fotografias apresentadas em 24 quadros por segundo, no mínimo. Assim nasce o cinema, o vídeo, a televisão.

Ou seja, a imagem que se move nesses meios de comunicação só é possível pela sequência de fotografias que, postas uma após a outra, dão a ideia de movimento. A possibilidade de usar o texto escrito e falado, empregando a imagem e o som dá ao vídeo a particular condição de veículo que atinge duplamente os sentidos e, portanto, estabelece uma característica particular de integração de várias linguagens.

Nas palavras de Souza (2003, apud PIRES, 2010, p. 290), ser visto no vídeo “seduz porque no centro da consciência de sermos sujeitos efêmeros existe o desejo de permanência da nossa própria imagem, da nossa presença no mundo, experiência que agora é recriada pela técnica”. A autora afirma que, quando o sujeito se coloca em frente às câmeras, ele sabe que sua imagem se deslocará, ganhando uma existência própria, sendo, posteriormente, retomada por outras pessoas em infinitas interpretações.

Pires (2010) também nos faz entender que no momento em que as pessoas se apropriam dos códigos audiovisuais nas suas criações, ou como forma de comunicação torna-se importante o conhecimento da técnica e da linguagem. Com esse conhecimento, estabelecem diferentes formas de se relacionarem com as câmeras, com o mundo, com si mesmos e com o outro.

As DCNEI, de 2009, apresentam que as “práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2010a, p. 25) e que nesse processo, deve ser garantido às crianças experiências que “possibilitem a utilização de gravadores,

projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos” (BRASIL, 2010a, p. 27). O mesmo documento ainda apresenta que as práticas avaliativas na educação infantil devem ser realizadas por meio de “observações críticas e criativas, tendo como base registros realizados tanto por adultos como pelas próprias crianças utilizando para isso, relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.” (BRASIL, 2010a, p. 29).

Como se vê, a utilização de audiovisuais na educação, seja para interação ou para metodologias de práticas educativas é algo necessário diante da realidade da sociedade atual.

Dentre as possibilidades de uso de audiovisuais na educação, este trabalho faz o uso de três recursos que podem ser utilizados tanto separadamente, como de forma conjunta, que são eles: o áudio, o vídeo e as imagens fotográficas.

#### 4.3 O REGISTRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Compreendendo o desenvolvimento da linguagem enquanto processo, Lopes (2009, p. 31), chama a atenção para a importância do registro enquanto recurso que contribui com o processo, uma vez que o percebe como “possibilidade de formação, de reflexão, de introversão, tendo em vista a compreensão, a busca de sentido para a ação cotidiana em sala de aula”.

A mesma autora ainda acrescenta:

A escola, em sua atuação junto às crianças, pode (ou não) favorecer aos educadores a apropriação da linguagem (e da autoria), autorizando (ou não) sua fala, sua expressão, sua escrita. Quando acreditamos que as crianças são capazes, organizamos, como

professores, situações em que possam expressar seu pensamento, registrar descobertas, escrever de acordo com seus conhecimentos sobre o código naquele momento, produzir marcas que são história. História de seu aprendizado, histórias das atividades desenvolvidas em um ano letivo, histórias dos autores que elas são. Assim como os educadores registram um processo, as crianças também podem fazê-lo quando autorizadas a isso, quando criadas oportunidades para que o façam. E seus registros, junto aos produzidos pelo professor, unem-se na construção de memória, de identidade, de aprendizagem (LOPES, 2009, p. 54).

Portanto, entende-se que o registro faz parte do processo e, ao mesmo tempo em que “é o processo, é o meio e o fim, meio de reflexão e pensamento, também documento, história e, conhecimento” (LOPES, 2009, p. 41). Essas questões unem-se a possibilidade de investimento na efetivação de registros que apresentem a autoria das próprias crianças na construção desses, e o professor tendo a posição de mediador diante da eminente capacidade de assumir o papel de protagonista e não somente participante que a criança possui.

Percebe-se então a importância da busca de meios para o desenvolvimento de registros significativos que descrevam a prática pedagógica. Como também, a importância de lembrar, narrar, relatar, analisar, pensar e pesquisar no contexto educacional. Parte-se do entendimento que o registro docente constitui instrumento favorável à reflexão e à construção de uma postura investigativa por parte do professor, contribuindo, assim, para o processo de formação.

O registro na educação infantil não é somente instrumento para a reflexão, para o planejamento e para a avaliação, mas também para a produção de memória, para a construção de conhecimento, para a promoção da autoria. Registrar implica valorizar o trabalho docente, perceber sua especificidade, mostrar à sociedade sua relevância.

Pensando em critérios e significados para a produção de registros, Zabalza (2004) escreve sobre registros que ele define como diários, vendo-os como recursos

dialéticos de reflexão pessoal. Parafraseando-o, ele apresenta que fazer registros sobre si mesmo traz consigo a realização de alguns processos, como: racionaliza-se a vivência ao escrevê-la, reconstrói a experiência, dando a possibilidade de distanciamento e de análise e, no caso de desejá-lo, facilita-se a possibilidade de socializar a experiência, compartilhando com um grupo de colegas.

Por mais que Zabalza (2004) trate da construção de registros em forma de diários por professores, ele deixa muito evidente o caráter pessoal que esses registros possuem e o quanto podem ser utilizados enquanto recursos de desenvolvimento pessoal e profissional.

Em texto posterior ao citado nesse trabalho, a autora, Amanda Cristina Teagno Lopes Marques<sup>14</sup>, amplia o conceito de registro, utilizando agora a expressão “documentação pedagógica” (MARQUES; ALMEIDA, 2012), conceituando como uma “sistematização do trabalho pedagógico, produção de memória sobre uma experiência, ação que implica a seleção e a organização de diferentes registros coletados durante o processo.” (MARQUES; ALMEIDA, 2012).

Com esse termo, ela engloba todos os possíveis tipos de registros, elevando-os a condição de documentos da práxis reflexiva. Práticas como fotografias, produções das crianças, relatos do professor são então compreendidas como algumas possibilidades de registro, sendo a junção de todas essas, em detrimento de um foco, a documentação pedagógica.

A partir desse conceito é possível diferenciar o que são instrumentos da forma de organização do que foi registrado. A documentação pedagógica corresponde então aos instrumentos de registro (que irá variar de acordo com o foco a ser

---

<sup>14</sup> A autora alterou seu nome de publicação de LOPES para MARQUES.



registrado) e a organização metodológica destes (que irá depender do objetivo a ser alcançado).

Em relação às intenções/motivações para documentar, Benzoni (2001) as organiza a partir das seguintes categorias:

- a) Documentar para descobrir e conhecer: a documentação como ocasião para refletir e identificar o imaginário pedagógico latente, possibilitando questionar a filosofia educativa quanto ao papel da criança, ao estilo educativo do adulto, à relação entre os educadores, às características do contexto; a documentação como itinerário de autoanálise permanente, que favorece a reflexão sobre o estilo educativo e de ensino, a qualidade da mediação didática, a relação entre intencionalidade pedagógica e prática concreta, uma *documentação como sustento de processos de pesquisa*.
- b) Documentar para analisar e reconstruir/ reprojeter: documentação como possibilidade de analisar o próprio percurso didático-educativo, com a finalidade de ampliar a consciência profissional, tendo em vista a avaliação da ação e o replanejamento.
- c) Documentar para “manter memória”: documentação como possibilidade de conservar memória das experiências. A documentação visa à tessitura de uma narração única e coerente de um projeto colocado em ação com consistência e profundidade, permitindo a construção de sentido.

- d) Documentar para “estar em relação” com os alunos: documentação como ocasião para elaborar, junto às crianças, formas de “memória histórica pessoal” (BENZONI, 2001, p. 57) que lhes permitam reconstruir por si sós a experiência, adquirindo consciência das próprias mudanças. A intervenção do adulto se dá no sentido de estimular a criança a produzir marcas que representem as experiências vivenciadas, e a organizá-las de modo a possibilitar a percepção do sentido dos percursos, o que “favorece os processos de reconstrução de sua própria história e de construção de identidade” (BENZONI, 2001, p. 58).
- e) Documentar para informar e comunicar: documentação produzida com o intuito de promover a comunicação e a relação com as famílias, fornecendo informações que lhes possibilitem conhecer os itinerários e as escolhas pedagógicas e didáticas, e permitam criar ocasiões de debate, confronto entre pontos de vista.

A definição do “que será registrado” e do “para que será registrado” torna-se então elemento crucial para qualquer ação docente, até porque uma questão está diretamente relacionada a outra e ambas irão possibilitar a decisão pela forma que será realizado o registro, bem como a forma que esses serão organizados. Tais questões precisam estar bem claras para que possam alcançar resultados satisfatórios.

Em relação a forma de organizar os registros, sejam eles realizados pelos professores, como pelas próprias crianças, uma das formas é a construção de portfólios, no qual esse trabalho se concentra.

#### 4.3.1 Portfólios

Um das possíveis formas para realizar a organização de registros na educação infantil é a construção de portfólios, que, conforme Veiga Simão (2004, p. 93), é como se fosse um filme, no qual o processo de aprendizagem permanece registrado “quase que em movimento”, no qual o educando pode inserir suas alternativas de reflexões, comentários, partindo de diversas situações.

O termo portfólio deriva do verbo latino “portare”, que significa transportar e do substantivo “foglio”, que significa folha, vindo o termo a ser usado ao longo dos tempos para identificar uma pasta em que os artistas e fotógrafos colocavam as melhores amostras do seu trabalho para serem apreciadas.

Muitos autores já escreveram sobre portfólio e tentaram conceituar suas características, dentre eles Ferreira (1999, p. 1612) que diz que portfólio é uma “pasta de cartão usada para guardar papéis, desenhos, estampas, etc” e Arter e Spandel (1992, p. 36) que conceituam como uma “coleção proposital do trabalho do aluno que conta a história dos seus esforços, progressos ou desempenho em uma determinada área”.

Easley e Mitchel (2003, apud VILLAS BOAS, 2012, p. 39) distingue portfólio de arquivo de trabalhos, mostrando que não é a mesma coisa, pois embora ambos tenham peças de trabalho de alunos, o “portfólio vai além de arquivar, pois é parte de um processo de avaliação que ensina os alunos a avaliar e apresentar seus próprios trabalhos, a refletir sobre seu trabalho e sobre os critérios, possibilitando a formação de novos objetivos de aprendizagem”.

Nunes e Moreira (2005, p. 54), descrevem que no contexto educativo, um portfólio é o resultado de um processo que passa por momentos de “seleção e de reflexão sobre a aprendizagem enquanto construção de conhecimento”.

Ainda acrescentam que um portfólio no contexto educativo apresenta três características essenciais: “a natureza longitudinal, a diversidade de conteúdo e o caráter colaborativo e dialógico dos processos que subentende.” (NUNES; MOREIRA, 2005, p. 54).

Rovira (2000) considera que a organização de registros em forma de portfólios é:

[...] uma forma de organizar as atividades realizadas pelo estudante, a qual demonstra tanto o processo de aprendizagem como os resultados obtidos, a serem avaliados conjuntamente pelo professor e pelo próprio aluno. O portfólio não é apenas uma forma de organizar os materiais, mas equivale aos processos que são utilizados, às realizações e aos resultados do desenvolvimento das competências que vão evoluindo, à medida que os alunos comprometem-se, crescem cognitivamente e autorregulam as aprendizagens (ROVIRA, 2000, p. 518).

Em suma, portfólios consistem em coleções que apresentam um conjunto de atividades desenvolvidas com propósitos específicos, oportunizando a professores e estudantes refletirem acerca de seus avanços e permanências (CORREIA; SOUZA, 2014; MARCHÃO; FITAS, 2014; SILVA; CRAVEIRO, 2014; SILVA; LORIZOLA, 2007).

Alguns autores têm pesquisado sobre a utilização do portfólio em contextos educacionais como: Danielson e Abrutyn (1997); Seiffert (2001); MsAskill (2002); Vieira (2002); Coelho e Campos (2003); Bernardes e Miranda (2003); Simão (2005); Carvalho e Porto (2005); Sá-Chaves (2005); Araújo e Alvarenga (2006); Silva e Lorzola (2007) e Tinoco (2012). Além desses, Frison (2008); Villas Boas (2012);

Marchão e Fitas (2014); Correia e Souza (2014) e Silva e Craveiro (2014) possuem publicações especificamente sobre o uso do portfólio como metodologia de avaliação na educação infantil.

Considerando que é a finalidade do uso de um portfólio que vai determinar seu conteúdo e organização, Benigna Maria de Freitas Villas Boas (2012), defende a ideia que “o portfólio, no contexto educacional, tem condições de possibilitar a criação de uma prática avaliativa comprometida com a formação do cidadão capaz de pensar e de tomar decisões” (VILLAS BOAS, 2012, p. 47).

Porém, destaca alguns princípios-chave que devem ser observados para que o portfólio possa alcançar tais objetivos:

- Construção pelo próprio aluno, possibilitando fazer escolhas e tomar decisões. Essa construção assume diferentes formas, dependendo da idade dos alunos, do curso, da atividade a ser desenvolvida e do tempo disponível. Isso não descarta a mediação do professor, tendo como meta a conquista da autonomia pelo aluno, porém tendo que dividir com o aluno o poder, para que ambos passem a participar da organização, da execução e da avaliação do trabalho pedagógico em todas as etapas do processo.
- Reflexão, na qual o aluno decide o que incluir, como incluir e ao mesmo tempo, analisa suas produções, tendo a chance de refazê-las sempre que quiser e for necessário.
- Criatividade, não se restringindo a reproduzir, mais a produzir conhecimento.

- Autoavaliação<sup>15</sup>, resultante dos princípios citados anteriormente, o aluno é levado a comparar suas produções com os critérios formulados por eles e pelo professor, podendo reconhecer suas potencialidades e fragilidades.

Uma vez observados esses princípios-chave, o portfólio passa então a ser muito mais do que uma coletânea de registros e sim uma concepção de avaliação que possibilita a reflexão e o acompanhamento do desenvolvimento da criança.

#### 4.3.2 Portfólios Audiovisuais

Partindo dos conceitos de Veiga Simão (2004), Nunes e Moreira (2005), Villas Boas (2012) e Rovira (2000), portfólios podem ser compreendidos como um processo de organização de atividades, de tal forma que possa ser identificado o desenvolvimento da ação pedagógica que tanto professor como aluno participam, vindo a ser compreendidos como uma concepção de avaliação, Portfólios Audiovisuais, seguem a mesma conceituação, tendo como ponto central de diferenciação a estrutura que possui para a organização dos materiais coletados.

Portfólios Audiovisuais possuem um caráter digital, não sendo palpável como uma pasta de papéis, mais sendo visível e editável com o auxílio de microcomputadores que possuem instalados sistemas operacionais que possibilitam gerenciamento de arquivos em pastas ou diretórios, além de softwares que possam reproduzir arquivos de áudio, vídeo, como também reprodutores de imagens. É uma forma eletrônica de armazenar registros de atividades nos formatos de: vídeos,

---

<sup>15</sup> Entende-se por autoavaliação o processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento e registra suas percepções e seus sentimentos. Essa análise leva em conta o que ele já aprendeu, o que não aprendeu, os aspectos facilitadores e os dificultadores do seu trabalho, tomando como referência os objetivos da aprendizagem e os critérios de avaliação (VILLAS BOAS, 2012, p. 53).

áudios e imagens sejam elas obtidas por meio de máquinas fotográficas ou pela digitalização de arquivos.

Também fazem parte da organização de um portfólio audiovisual registros sistemáticos escritos, no qual o professor estabelece as relações entre cada um dos elementos que fazem parte dele. Esses registros devem ser organizados de modo a garantir as falas das crianças em cada um dos momentos de construção do portfólio, servindo também como material de análise para a readequação da abordagem metodológica.

Os arquivos são organizados em pastas ou diretórios nomeados com o nome da criança, sendo cada um dos arquivos nomeados com a data da realização do registro. A organização em cada uma das pastas, se dá não por tipo de arquivo, mais por data de registro, possibilitando assim uma diversidade de formatos, porém dispostos em uma linha de tempo crescente.

As próprias crianças podem colaborar na organização dos arquivos, porém, sendo elas muito pequenas, esse trabalho técnico pode ser realizado pelo professor, sob a supervisão da criança, que por sua vez, terá a possibilidade de visitar os materiais arquivados ao longo do tempo. O professor deve criar oportunidades para que os alunos tenham esse acesso, seja por meio de visualizações individuais ou por apresentações coletivas a toda a sala de aula.

## 5 DISCUSSÃO TEÓRICA E CONSTRUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

*“Se enxerguei mais longe,  
foi porque estava  
sobre os ombros de gigantes.”  
(Isaac Newton)*

Certamente, o grande desafio é pensar em práticas pedagógicas que efetivem a concepção de avaliação formativa na educação infantil, considerando a criança como sujeito de sua própria aprendizagem, inserindo-a como parte atuante nesse processo.

Todo o histórico da Educação Infantil no Brasil, com as marcas assistencialistas, que não apresentavam necessariamente nenhum viés educacional, ou até mesmo as experiências nas antigas pré-escolas, que antecipavam conteúdos específicos da educação básica, com o único fim de preparar a criança para uma melhor adaptação a escola formal, sem respeitar as suas características e necessidades enquanto criança, unidas a uma evidente defasagem na formação de profissionais específicos. Unidos, também, a questões estruturais das instituições, corroboram para a dificuldade da efetivação de práticas que atendam critérios estabelecidos há mais de 17 anos, como é o caso do conceito de avaliação formativa descrito pelo RCNEI em 1998.

A presente seção apresenta a discussão acerca dos conceitos apresentados nas seções anteriores e apresenta a organização de Portfólios Audiovisuais como uma concepção de Avaliação Formativa na Educação Infantil, como também, uma proposta de abordagem metodológica em forma de material didático para auxiliar professores em instituições de educação infantil a trabalharem com a proposta.



## 5.1 AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DE PORTFÓLIOS AUDIOVISUAIS

Desde 1998, O RCNEI já apresentava uma ligação muito próxima entre a avaliação formativa e o registro em um texto sobre “observação, registro e avaliação formativa” (BRASIL, 1998, v. I, p. 58), apontando para uma associação entre esses fatores, de tal forma que não se pode pensá-los separadamente.

A observação e o registro se constituem nos principais instrumentos de que o professor possui para apoiar sua prática, pois pode por meio deles, registrar, contextualmente os processos de aprendizagem das crianças, a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e com o professor e acompanhar os processos de desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição. Esta observação e seu registro fornecem aos professores uma visão integral das crianças ao mesmo tempo que revelam suas particularidades (BRASIL, 1998, v. I, p. 58).

O documento ainda recomenda que o “professor atualize, sistematicamente, suas observações, documentando mudanças e conquistas” (BRASIL, v. III, p. 40), sendo que, esses documentos, possam ser utilizados como instrumentos para avaliar e reorientar a prática, tendo em vistas a melhoria do processo educativo. Portanto, se avaliação formativa é mais que uma forma e sim uma concepção do processo avaliativo, entendemos que o registro é o principal instrumento que qualifica essa concepção.

A LDB nº 9394/96, também aponta para esse paradigma, pois estabelece na Seção II, referente à educação infantil, artigo 31 que: “(...) a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996). Da mesma forma, o registro é percebido como recurso fundamental para o

acompanhamento do desenvolvimento da criança, como também para a reorganização da prática pedagógica.

Esses documentos legais norteadores da Educação Infantil, descrevem que todo o processo avaliativo deverá ser realizado por meio da criação de procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, devendo esse ser realizado por meio da observação crítica e criativa, utilizando para isso, múltiplos instrumentos de registro, como relatórios, fotografias, álbuns, desenhos, entre outros. Tais determinações necessitam de algumas decisões por parte dos profissionais da educação infantil, pautados na concepção política pedagógica da instituição em que trabalham. Assim sendo, duas questões norteadoras são determinantes: Para que e porque realizar registros na educação infantil? A definição dessas questões irá direcionar as respostas a outras questões que também são importantes: quando, como e quem realizará tais registros.

A primeira questão norteadora que irá definir quais as estratégias que melhor serão empregadas para efetivação de uma avaliação formativa é a definição do para que se pretende realizar registros na educação infantil.

Pensando em uma concepção de avaliação formativa em que o foco está no processo e não somente nos resultados, a resposta que mais se adequa a esse conceito, certamente é documentar para “estar em relação” com os alunos: documentação como ocasião para elaborar, junto às crianças, formas de “memória histórica pessoal” (BENZONI, 2001, p. 57) que lhes permitam reconstruir por si só a experiência, adquirindo consciência das próprias mudanças. Nessa compreensão, segundo a concepção de Hoffmann (2005), o professor assume o papel de um mediador que possibilita que a criança venha a realizar registros e organizá-los, na

busca de critérios e significados; que ela mesma venha a estabelecer diante de sua reconstrução interpretativa social.

Já em relação ao porque se realizar registros na educação infantil, além de ser uma determinação legal, o registro apresenta-se como um rico instrumento de compreensão acerca do desenvolvimento global da criança, atendendo a critérios de uma avaliação formativa no que diz respeito a característica de ser informativa, apresentando assim condições de uma reflexão sobre a prática pedagógica.

Se essas foram as principais motivações que levam a realizar registros na educação infantil, a seleção do “que registrar” fica mais evidente, pois o que garantirá tanto as crianças como aos professores uma percepção de desenvolvimento, serão situações cotidianas em que a criança apresenta com naturalidade suas reações aos estímulos que lhes são apresentados.

Outra questão importante a ser considerada quando se trata de registro, principalmente no contexto da educação infantil e no contexto de uma avaliação formativa é a autoria. Ambos os documentos citados anteriormente, descrevem que o registro está diretamente associado a avaliação na educação infantil, porém sinalizam para uma construção realizada pelo professor e que venha atender a objetivos traçados por ele mesmo.

Partindo da concepção de criança enquanto ator ativo pleno, passa-se a perceber a necessidade de organização de registros, em que as próprias crianças possam realizar, como também a construção de critérios que determinem a utilização desses registros ou não.

Quando Corsaro (2011, p. 31) apresenta o seu conceito de “reprodução interpretativa”, teorizando como as crianças participam coletivamente na sociedade, ele descreve que em uma perspectiva sociológica, “a socialização não é só uma

questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução”, sendo as crianças (analisadas em sua coletividade) reprodutoras sociais que não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a “produção e mudança cultural”.

O termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. (...) as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações (CORSARO, 2011, p. 31).

Nesse sentido, os critérios definidos por professores e crianças tendem a ser diferentes na organização de registros e não considerar o que a criança criativamente reconhece como um critério válido é não reconhecê-la como ator social ativo. Villas Boas (2012, p. 54) sugere que oportunizar práticas de autoavaliação na educação infantil é algo muito viável, pois, segundo a autora as “crianças são espontâneas e ainda não adaptadas à escola do silêncio e do medo”. Todas as demonstrações que elas apresentam, seja por meio do olhar, pela fala ou pelos movimentos corporais, reiteram a identificação com as relações que estabelecem e o quanto admiram suas próprias produções.

Hoffmann (2005, p. 23), argumenta que “o papel do professor é o de mediador, que busca a convergência máxima de significados, a aproximação e o entendimento dos educandos a partir de significados dialógicos e interativos”. Isto é, não estabelecer como critério de construção de registros somente o que o professor reconhece como tal, mais ouvir e reconhecer a capacidade ativa da criança.

Uma vez compreendida a relação íntima que o registro possui com o processo avaliativo na educação infantil, passa-se a ser necessário discutir como esse registro pode ser realizado e organizado, de maneira que garanta processos de

socialização, que incorporem a percepção de que a criança é também ator social ativo de sua educação, mesmo quando muito pequena.

O próprio RCNEI (BRASIL, 1998, v. I, p. 57) aponta que a forma mais comum e acessível de se realizar registros “é por meio da escrita, porém também apresenta que podem ser consideradas outras formas de registro, como a gravação em áudio e vídeo, produções das crianças ao longo do tempo, fotografias, etc.”

Em uma concepção de avaliação formativa, um dos grandes desafios é “romper com o uso exclusivo da linguagem escrita, que é o meio mais comum e acessível de se realizar registros” (BRASIL, 1998, v. I, p. 57), e adotar a utilização de recursos tecnológicos que façam parte do contexto social. A utilização de registros audiovisuais contempla essa questão, pois incorporam a imagem e o vídeo, de situações reais, na qual o aluno, pela mediação do professor, tem possibilidades de registrar e de organizar arquivos que apresentem seu processo de aprendizagem.

A construção e organização de materiais audiovisuais exige um conhecimento técnico um pouco mais elaborado, uma vez que necessita de recursos tecnológicos específicos para esse fim. Villas Boas (2012, p. 51), por exemplo, sugere que a construção de portfólios com a utilização de tais registros, “seja realizada com alunos de níveis mais avançados, que poderão utilizar o computador e construir um portfólio eletrônico”. Claro que a autora defende tal posição por considerar o trabalho de organização de arquivos inadequado à criança pequena, porém a afirmação não descaracteriza a possibilidade das tomadas de decisões pela criança tanto no registro, como na organização desses pelo professor.

Compreender a importância do registro na educação infantil e a forma que ele pode ser realizado, isto é, os instrumentos que podem ser utilizados, não são suficientes para atender a um princípio fundamental da concepção de uma avaliação

formativa, que segundo o RCNEI (BRASIL, 1998, v. I, p. 57) para que possa se constituir como um instrumento voltado para reorientar a prática educativa, “a avaliação deve se dar de forma sistemática e contínua, tendo como objetivo principal a melhoria da ação educativa.”

A sistematização e a continuidade passam então a ser então critérios extremamente importantes e ambos, ao contrário de uma avaliação prognóstica e somativa, acontecem nem antes e nem depois da ação de formação e sim, integrada a ela. Então a efetivação desses critérios dar-se-á na estratégia de organização empregada com os registros realizados.

Essas demandas vão ao encontro com as características do portfólio, fazendo dessa estratégia de organização de registros um procedimento de avaliação condizente com a concepção de avaliação formativa, pois consegue garantir, de forma sistemática e contínua, informação e regulação da aprendizagem, na qual os alunos podem tornar-se participantes ativos desse processo, aprendendo a identificar e revelar o que sabem e o que ainda não sabem, refletindo assim sobre sua aprendizagem.

Considerando que as crianças não são objetos passivos do processo de socialização, mais sim atores ativos, reprodutores interpretativos, sujeitos em formação que se apropriam dos dispositivos e as utilizam como recursos de seu desenvolvimento como indivíduos plurais e autônomos, a escola pode sonhar com uma instituição de socialização que possa democratizar o saber e a cultura.

A autora Idália Sá-Chaves (2005) vai além das definições de portfólio como recurso pedagógico e descreve que o uso dessa estratégia faz parte de uma filosofia de formação mais complexa.

Trata-se, pois da possibilidade de os profissionais, através da construção de soluções para os problemas com os quais se deparam, se tornarem autores das suas práticas e não apenas aplicadores e reprodutores. (...) esta estratégia mantém com uma nova racionalidade subjacente ao paradigma crítico-reflexivo e ecológico na formação de profissionais capacitados para responderem às situações de incerteza e de imprevisibilidade que caracterizam os contextos de trabalho e de vida. (SÁ-CHAVES, 2005, p. 7)

Esse entendimento inclui princípios importantes da avaliação formativa, como a personalidade, que reconhece como fundamento básico a pessoa de cada indivíduo em formação, a autoavaliação do próprio desenvolvimento e da continuidade, deixando clara sua natureza inacabada e conseqüentemente a possibilidade de desenvolvimento.

Alinhavando todos esses desdobramentos, conclui-se então que a efetivação de um Portfólio Audiovisual, por meio da organização de registros de áudio, vídeo e imagens, apresenta-se como um importante mecanismo para a concretização de uma concepção de uma avaliação formativa que possibilite o refletir pelo próprio indivíduo como o desenvolvimento de sua autonomia.

## 5.2 MATERIAL DIDÁTICO PARA A CONSTRUÇÃO DE PORTFÓLIOS AUDIOVISUAIS

Pudemos entender que o portfólio deva ser construído como quem trilha um caminho para aprender, tanto da parte do professor quanto do aluno em desenvolvimento na sua aprendizagem. No livro “Manual de Portfólio” de Elizabet Shores e Cathy Grace, as autoras afirmam, que o portfólio “é tanto um modo de ensinar, quanto um modo de avaliar as crianças.” (SHORES; GRACE, 2001, p. 29). Desse modo o portfólio não deve ser visto como algo estático para a avaliação

formativa, ao contrário, o movimento é de mão dupla, tanto para o professor quanto para o aluno, tanto para ensinar como para avaliar ambos os integrantes da comunidade de aprendizagem.

Neste sentido desenvolvemos aqui, a partir de nossa experiência e da pesquisa realizada, uma tentativa de traçar uma das possíveis trilhas a serem aplicadas por professores de educação infantil.

O produto educacional para a pesquisa dessa dissertação é a elaboração de uma abordagem metodológica em forma de material didático para o professor de educação infantil, que, possa passo a passo implantar a organização de registros por meio de portfólios audiovisuais. O objetivo central desse produto é apresentar a professores de educação infantil atividades que orientam a construção de portfólios audiovisuais, atendendo assim a uma concepção de avaliação formativa.

O material didático foi dividido em três partes, sendo a primeira a que apresenta uma breve definição de infâncias e educação infantil na sociedade brasileira atual, como também a necessidade de práticas pedagógicas que evidenciem a concepção de avaliação formativa nesse contexto educacional. A segunda parte dispõe sobre o que são portfólios audiovisuais e o porquê de seu uso na educação infantil, já terceira e última parte apresenta as ações efetivas para a organização de portfólios audiovisuais por professores na educação infantil.

### 5.3 VAMOS CONSTRUIR UM PORTFÓLIO AUDIOVISUAL EM NOSSA ESCOLA?

O presente recurso pedagógico foi construído para ser levado às escolas e trabalhado como formação continuada com os professores do ensino básico da educação infantil.



Tem como propósito dialogar com o professor de forma que, posterior a leitura deste, possa propor em sua escola a construção de portfólios audiovisuais para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem das crianças.

## **1ª Parte**

### **Infâncias e Educação Infantil: quem são essas crianças?**

Foi na modernidade que a ideia de infância surgiu e somente a partir desse momento que a infância passou a ser percebida, ora para treinar, conduzir e controlar a criança ora para paparicar e querer mantê-la como criança. Desde então, muitos movimentos sociais foram travados em busca de garantir à criança um tempo de infância que atenda à sua necessidade de desenvolvimento global.

Dentre eles, especificamente no Brasil, como resultado de um movimento popular, é promulgado a Constituição Federal, no ano de 1988, que em seu art. 227 declara que a criança tem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, sendo isso responsabilidade da família, da sociedade e do Estado. O artigo 208, inciso IV da mesma Constituição Federal, também apresenta a obrigatoriedade do atendimento educacional a criança, elevando assim o conceito da necessidade educacional à criança pequena.

Após a promulgação da Constituição Federal Brasileira, outros documentos foram sendo aprovados, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90, a LDB nº 9394/96, o RCNEI de 1998 e por último a

Emenda Constitucional nº 59/09 que dá nova redação ao inciso I do art. 208 da Constituição Federal, declarando a obrigatoriedade da oferta de educação básica e gratuita às crianças a partir de quatro anos de idade.

Porém, mesmo compreendendo a infância como um tempo de direitos, no Brasil as grandes desigualdades na distribuição de renda e de poder foram responsáveis por infâncias distintas para classes sociais também distintas, tornando-se então muito mais significativo pensar na existência de “infâncias” e não infância.

De qualquer modo, todo esse movimento associado à necessidade do cuidado na infância colaborou cada vez mais, para um interesse das famílias em garantir uma educação de qualidade desde a infância, elevando a criança assim a uma posição privilegiada, que por sua vez, permitiu perceber que as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada e não somente consumidores da cultura estabelecida pelos adultos.

Para Kramer (2000) a infância é mais que um estágio, é uma categoria da história, sendo-lhe específico o poder da imaginação, a fantasia, a criação e a brincadeira entendida como experiência da cultura, com plenas condições de ser sujeito de sua própria aprendizagem.

Nesse contexto, autores como Soares (2006) e Formosinho (2009) tem insistido na necessidade de um processo educativo que venha dar voz às crianças, isto é, reconhecendo-as como atores sociais, como sujeitos de seu próprio conhecimento, com capacidade interpretativa e que sabem muito mais de seu mundo do que um adulto pensa saber.

Assim, um processo de ensino que garanta a participação efetiva da criança necessita ser concebido a partir da compreensão do conceito de avaliação formativa que engloba, no processo avaliativo, tanto o professor como as crianças.

A avaliação formativa é um conjunto de ações que auxilia o professor a refletir sobre as oportunidades de aprendizagem que estão sendo oferecidas às crianças, a compreendê-las e responder significativamente a possíveis necessidades de mudanças de práticas educativas.

No que se refere à criança, uma concepção de avaliação formativa tem como princípio a sua participação efetiva no processo avaliativo, de tal forma, que ela possa tomar ciência de seus avanços, conquistas, potencialidades e dificuldades ao longo de sua aprendizagem e essa constatação sirva de referência para contribuir com a formação da própria criança.

Quem são essas crianças? São atores sociais, sujeitos de sua própria aprendizagem que possuem o direito a uma formação pedagógica que os reconheça como tal.

## **2ª Parte**

### **Portfólios audiovisuais: o que é isso mesmo?**

Antes de pensar em respostas, vamos primeiro às perguntas: Porque realizar registros na educação infantil? Para que? O que deve ser registrado? Como realizar esses registros? Como organizá-los?

São muitas as perguntas que devem ser respondidas antes de se iniciar um trabalho com Portfólios Audiovisuais, pois elas irão nortear o que se deseja alcançar junto as crianças com essa metodologia.

O registro na Educação Infantil tem sido compreendido como um excelente instrumento, pois o professor pode registrar contextualmente os processos de aprendizagem das crianças, a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e com o professor e acompanhar os processos de desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição. Essa gama de informações fornece aos professores uma visão integral das crianças ao mesmo tempo revela suas particularidades.

Então, quando pensamos em porque registrar na Educação Infantil, estamos pensando em organizar materiais que fazem parte do processo e, ao mesmo tempo “é o processo, é o meio e o fim, meio de reflexão e pensamento, também documento, história e, conhecimento” (LOPES, 2009, p. 41).

Tendo compreendido a importância do registro na educação infantil, passa-se então a ser necessário decidir para que realizar registros, qual o fim desses registros. Certamente, existem várias possibilidades de respostas à essa pergunta, uma delas está contemplada na proposta de se organizar Portfólios Audiovisuais, pois essa compreende que os registros possam elaborar, junto às crianças, formas de “memória histórica pessoal” (BENZONI, 2001, p. 57) que lhes permitam reconstruir por si só suas experiências pessoais, adquirindo consciência das próprias mudanças. Certamente reconhecer a criança enquanto ator social, é possibilitar que ela mesma realize seus registros, como também construa critérios próprios de utilização desses registros ou não.

Pretende-se que os registros possibilitem tanto para o professor como à criança reflexões sobre suas próprias experiências, dessa forma “o que deve ser registrado” são as práticas educativas realizadas no contexto de sala de aula, por meio das quais, professores e crianças experimentam situações de ensino que lhes permitem dar respostas aos desafios que lhe são apresentados.

Agora que já temos respostas para o “por quê”, o “para que” e “o que deve ser registrado”, temos que definir agora “como” esses registros devem ser realizados. Essa última pergunta corresponde aos instrumentos que serão utilizados, pois eles devem atender as questões anteriores.

Os registros escritos têm sido ao longo da história os mais utilizados na Educação Infantil, porém uma proposta que concebe a criança como criadora de seus próprios registros, a escrita torna-se limitante, uma vez que a criança não possui ainda domínio do código escrito. Então, uma alternativa para pensar o “como” é inserir registros audiovisuais: o áudio, o vídeo e as imagens, que acabam sendo ferramentas que atendem aos objetivos propostos, como também vão ao encontro das necessidades da realidade da sociedade atual, midiaticizada, porém com desigualdades em relação ao acesso a meios de comunicação e informação.

Por fim, resta delimitar “como” organizar esses registros de tal forma que garantam autonomia aos seus organizadores, como também ofereçam condições para que os autores possam revisitar o que foi registrado com facilidade. E agora sim, chegamos à resposta da pergunta inicial: Portfólios audiovisuais: o que é isso mesmo?

O termo portfólio deriva do verbo latino “portare”, que significa transportar e do substantivo “foglio”, que significa folha, vindo o termo a ser usado ao longo dos

tempos para identificar uma pasta em que os artistas e fotógrafos colocavam as melhores amostras do seu trabalho para ser apreciado.

Arter e Spandel (1992, p. 36) o compreendem como uma “coleção proposital do trabalho do aluno que conta a história dos seus esforços, progressos ou desempenho em uma determinada área”. Nunes e Moreira (2005, p. 54), descrevem que no contexto educativo, um portfólio “é o resultado de um processo que passa por momentos de seleção e de reflexão sobre a aprendizagem enquanto construção de conhecimento”.

Um Portfólio Audiovisual é uma metodologia de registro que compreende a organização de materiais digitais, sejam eles, áudio, vídeo ou imagens e registros sistemáticos escritos, produzidos tanto pelo professor como pela própria criança com o objetivo de construir memória histórica pessoal que lhes permitam reconstruir por si sós a experiência, adquirindo consciência das próprias mudanças.

Essas características fazem do Portfólio Audiovisual um procedimento de avaliação condizente com a concepção de avaliação formativa, pois consegue garantir, de forma sistemática e contínua, informação e regulação da aprendizagem, com a qual os alunos podem tornar-se participantes ativos desse processo, aprendendo a identificar e revelar o que sabem e o que ainda não sabem, refletindo assim sobre sua aprendizagem.

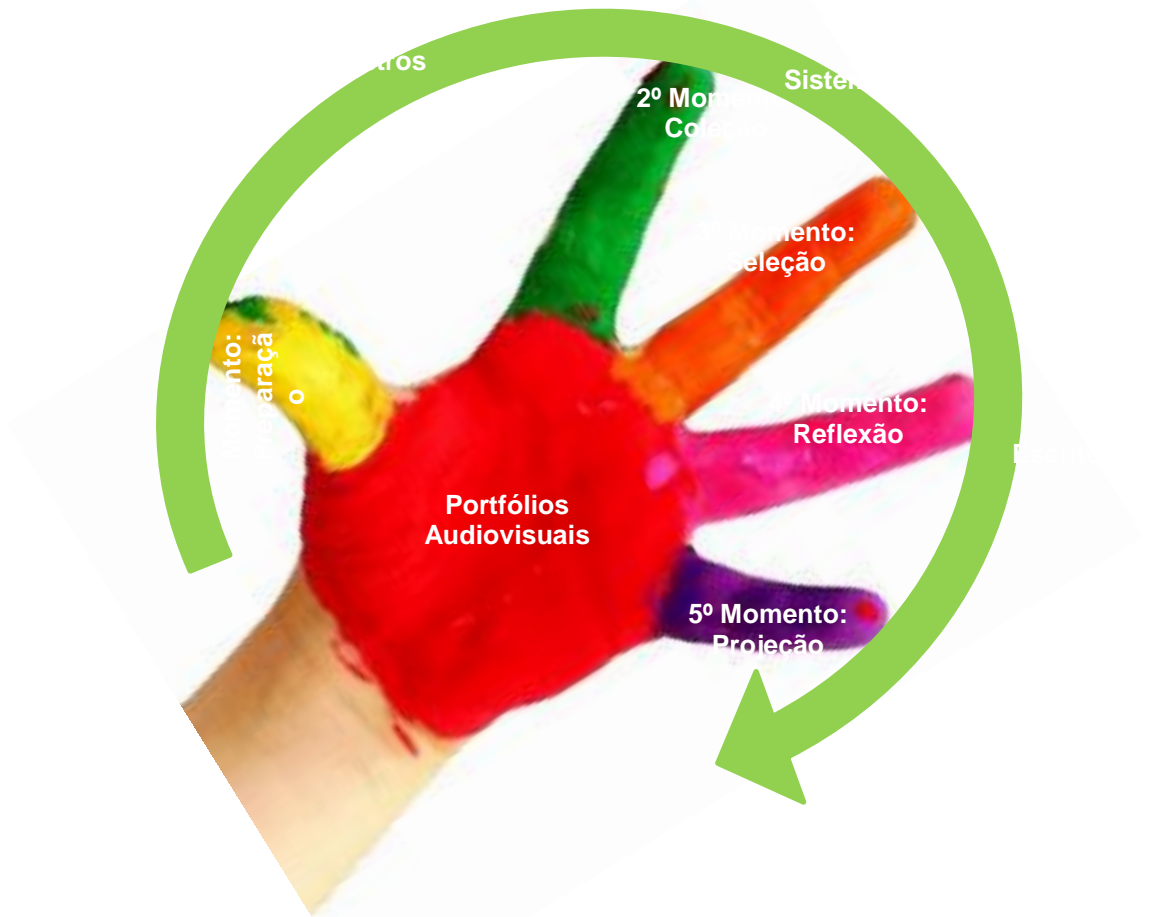
### **3ª Parte**

#### **Construindo Portfólios Audiovisuais**

Nessa sessão você atravessará cinco momentos para a efetivação do uso de Portfólios Audiovisuais na Educação Infantil, construído a partir da proposta de

Danielson e Abrutyn (1997), que incluem a: Preparação, Coleção, Seleção, Reflexão e Projeção.

FIGURA 1 – ORGANIZAÇÃO DE UM PORTFÓLIO AUDIOVISUAL



FONTE: O Autor (2015)<sup>16</sup>

A figura exemplifica bem a abordagem metodológica para a construção de um Portfólio Audiovisual, no qual os momentos se integram e acontecem de forma contínua, até mesmo, simultânea, não sendo necessário ser encerrado um para se iniciar outro. Também apresenta os Registros Sistemáticos Escritos como parte do

<sup>16</sup> Imagem disponível em: <http://baudorena.blogspot.com.br/2013/02/o-plano-de-salvacao-em-suas-maos.html> Acesso em: 28 de ago. 2015

processo de construção, presente em cada um dos momentos e estabelecendo relações entre eles.

### **1º Momento: Preparação**

Por mais que seja um tema já discutido em contextos educacionais, há alguns anos, o portfólio ainda é uma metodologia que necessita de constante revisão por parte dos docentes e equipes pedagógicas nas instituições educacionais. Nesse sentido, o passo inicial é uma organização dos objetivos que se espera alcançar em uma turma de Educação Infantil e a relação que a organização de Portfólios Audiovisuais possui com a efetivação de tais objetivos.

Deve estar muito claro, principalmente para o professor o que se deseja alcançar no que diz respeito ao desenvolvimento global da criança e o quanto essa metodologia tende a contribuir para a conquista.

Nesse processo, a instauração de reuniões entre docentes e equipes pedagógicas e administrativas dos estabelecimentos de ensino, é essencial, pois irá possibilitar discussões que irá ao encontro das necessidades e até mesmo as condições físicas e estruturais para a organização dessa metodologia.

As famílias também são importantes nesse momento de preparação, pois elas devem conhecer os objetivos e as metodologias empregadas no processo de ensino. É importante que as famílias conheçam e apoiem os padrões e critérios de aprendizagens, como também, estejam prontos para apresentar suas percepções sobre o desenvolvimento de seus filhos. Em virtude de a proposta ser realizada em um contexto de Educação Infantil, em que todas as crianças são menores de idade, faz-se necessário a assinatura dos pais e/ ou responsáveis, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 2).



Outra ação importante é a apresentação da proposta às crianças e a organização de um Termo de Assentimento, em que a criança tenha a oportunidade de decidir se quer ou não que sejam realizados registros audiovisuais de si mesma. Esse deve ser realizado após a apresentação da proposta e efetivado por meio de um instrumento de acordo, que pode ser, por exemplo, um cartaz que contenha imagens que façam referência aos registros e as crianças que assim desejarem participar, realizarão a escrita de seu nome ou de um desenho. É interessante que esse Termo de Assentimento fique exposto em lugar visível da sala de aula durante o ano, podendo ser alterado com a inclusão ou retirada de nomes.

Esse primeiro momento também é marcado pela organização de diretórios em uma unidade de gravação de arquivos, podendo ser utilizado um computador ou HD externo. O professor deve organizar um diretório, ou pasta de arquivos para cada criança, no qual serão incluídos os registros realizados posteriormente. Os arquivos devem ser organizados de tal forma que as próprias crianças tenham condições de acesso aos seus materiais posteriormente, nesse sentido, as turmas que possuem computadores em sala de aula, com acesso às crianças, apresentam mais facilidade.

As instituições que possuem computadores compartilhados com outras turmas, ou laboratórios de informática, também poderão utilizar essa abordagem metodológica. Caso nenhuma dessas opções tecnológicas esteja disponível, há ainda a alternativa de organizar os registros em CD, DVD, HD externo, arquivamento virtual ou *pendrives* que podem ser utilizados em reprodutores de mídias como aparelhos de DVD, tablet, celulares e televisores.

## **2º Momento: Coleção**

Esse momento corresponde a produção dos registros, seja pelo professor ou pela própria criança. É muito importante que fique claro o objetivo principal do registro: a construção de um Portfólio Audiovisual que possibilite a efetivação de uma avaliação formativa, que se dará por meio da ação efetiva da criança, tanto no momento do registro, mais principalmente nos momentos de Seleção, Reflexão e Projeção.

Nesse sentido, o que deve ser registrado, são situações cotidianas em que a criança consegue se ver em relação ao que a cerca, como em relação aos adultos, as outras crianças, os brinquedos, os espaços e os instrumentos, situações em que seja possível perceber o seu desenvolvimento.

Não se adequa a proposta o registro de algo que não desenvolva no momento do registro nenhuma relação com a criança, como por exemplo: fotografia de um espaço que não é frequentado pela criança. Essa preocupação se dá mais na condição do professor ser o que realiza o registro, pois caso seja a criança, ela expressará no momento da Seleção e Reflexão o porquê do registro. Uma possibilidade ainda é de os registros serem realizados em outros espaços que a criança participe, como sua casa, por exemplo.

Esse momento prevê a utilização de ferramentas tecnológicas de captação de imagens, áudio e vídeo, porém deve ser adaptado a realidade de cada instituição de educação infantil, podendo os mesmos registros serem realizados com ferramentas diferentes, como é o caso da utilização de aparelhos celulares que possuem todas essas funções.

### **Registros de Áudio**

O processo educativo se desenvolve permeado pela fala, e se tratando de educação infantil, a expressão oral permeia as relações de pares: criança/ criança e criança/ adulto. Dessa forma, é de grande importância a utilização de registros de áudio que possibilitem a reflexão tanto pelo professor como pela própria criança.

O portfólio audiovisual proposto nessa dissertação, consiste no registro de falas das crianças em situações cotidianas que são realizadas na instituição educacional, por meio de atividades como: como contações de histórias, parlendas, músicas, piadas e anedotas, tentativa de leitura de livros e outros materiais, rodas de conversa, entrevistas, shows musicais, entre outras.

Sugerimos a utilização de um aparelho de gravação de áudio que a própria criança possa manusear, permitindo assim mais liberdade em seu manuseio. São indicados a utilização de aparelhos como gravadores de áudio ou aparelhos celulares com essa função. Também podem ser utilizados microfones ligados a caixas amplificadas de som para uma melhor captação do áudio.

As gravações devem ser realizadas tendo cada criança como autora do registro, mesmo que outras venham a participar na mesma gravação, o ideal é que cada uma delas produza o seu material. É possível que nas primeiras gravações, algumas crianças sintam-se envergonhadas em realizar o registro e não expressem nenhuma fala, dessa forma, a orientação é que a gravação seja realizada assim mesmo, seja organizada no Portfólio Audiovisual da criança para que ela mesma possa perceber sua reação inicial.

A frequência das gravações estará diretamente relacionada com os demais registros que o professor realizará para a construção do Portfólio Audiovisual, porém é indicado que haja pelo menos duas gravações por criança em cada mês, mesmo porque, uma quantidade inferior que essa, dificultará análises comparativas. Já em

relação a duração do áudio, é indicado que seja organizado de acordo com a inteiração da criança com o momento, porém, considerando a audição desse material, um tempo de gravação entre 20 a 50 segundos é mais factível.

A edição do material está relacionada ao formato que será utilizado, sendo uma opção, utilizar o formato MP3 ou equivalente.

A organização do Portfólio Audiovisual se dá com a inclusão dos arquivos de áudio de cada criança em seu respectivo diretório, nomeando o arquivo com a data da gravação e o nome da respectiva criança.

### **Registros de Vídeos**

Vídeo é um instrumento de comunicação formado por uma sequência de imagens em movimento. Também pode ser considerado como uma ferramenta de informação e um recurso didático. A possibilidade de usar o texto escrito e falado, empregando a imagem e o som dá ao vídeo a particular condição de veículo que atinge duplamente os sentidos e, portanto, estabelece uma característica particular de integração de várias linguagens.

A proposta de organizar Portfólios Audiovisuais na Educação Infantil tem como organização os registros de vídeo de situações cotidianas vividas pelas crianças em instituições de educação infantil, sendo esses realizados pelos profissionais docentes ou mesmo pelas próprias crianças. Podem ser utilizados como recursos câmeras filmadoras, câmeras fotográficas e aparelhos celulares que disponham a função de gravação de vídeo.

Pensando na condição de ver a si mesmo em gravações de vídeo, Souza (2003,apud PIRES, 2010, p. 290), diz que ser visto no vídeo “seduz porque no centro da consciência de sermos sujeitos efêmeros existe o desejo de permanência

da nossa própria imagem, da nossa presença no mundo, experiência que agora é recriada pela técnica”. A autora afirma que, quando o sujeito se coloca em frente às câmeras, ele sabe que sua imagem se deslocará, ganhando uma existência própria, sendo, posteriormente, retomada por outras pessoas em infinitas interpretações.

Para que o trabalho de gravação apresente uma boa qualidade, não basta o conhecimento técnico do equipamento disponível. É importante que os profissionais envolvidos conheçam alguns aspectos técnicos de grande importância que irão auxiliar no alcance dos objetivos propostos. Seguem então algumas orientações apresentadas no material da disciplina Integração da TV e do Vídeo em Projetos Multimidiáticos, do Curso de Mídias Integradas à Educação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (INTEGRAÇÃO, 2015).

#### Posição de câmera

A forma como posicionamos a câmera é muito importante, porque a altura dela em relação ao objeto (ou pessoa que fala) vai dar maior ou menor importância a ele. Normalmente, quando o objeto é tomado de baixo para cima, ele ganha em importância ou em arrogância; de cima para baixo, a sensação provocada é contrária. Como o que se deseja normalmente é a relação de igualdade entre emissor e receptor, a posição correta da câmera é ficar na altura dos olhos da pessoa que fala.

#### Enquadramentos básicos

Um bom cinegrafista é, antes de tudo, um bom fotógrafo. Isto porque os enquadramentos e as regras que utilizamos no vídeo vêm em grande medida do universo da fotografia. Por isso, a composição fotográfica é chave para se ter uma

boa imagem em vídeo. Quando fazemos um vídeo, em quase 100% das cenas o que temos são pelo menos duas informações a transmitir: a pessoa e o ambiente em que ela está.

Por exemplo: se a pessoa que fala é uma dona de casa, devo ter em cena a pessoa e o ambiente que revela quem é ela, ou seja, uma casa. Se o depoimento é de um líder comunitário, preciso mostrar ao mesmo tempo ele e a comunidade; se for uma professora, tenho que mostrá-la na escola ou na sala de aula, e assim por diante.

Esta técnica é feita com o que chamamos de primeiro e segundo planos, usando uma regra básica da fotografia conhecida como “regra do terço”. Isto é, divide imaginariamente a cena enquadrada pela câmera em três partes iguais na vertical. Normalmente vamos usar dois terços do enquadramento para o primeiro plano, ou seja, para o ator principal em cena (a dona de casa, o líder comunitário, a professora...) e o terço restante da cena enquadrada deve revelar o lugar, o ambiente em que está e que acrescente a informação desejada: a cozinha, a comunidade, a escola ou sala de aula, etc. Outra técnica muito utilizada na fotografia e que devemos trazer para o vídeo é a da “moldura”. Uma janela, uma porta, um mobiliário, uma árvore, uma folhagem, um abajur, um quadro... podem servir numa determinada cena de moldura que ajuda a entender melhor o lugar em que estamos e a deixar a fotografia mais bonita. Tudo depende do olhar do cinegrafista e seu bom gosto.

Costumamos usar também a regra da “perspectiva”. Cenas que mostram linhas retas na horizontal ou na vertical deixam a imagem monótona, cansativa. O correto é fazer um enquadramento em que essas linhas criem uma perspectiva que comecem grandes e terminem pequenas e distantes ou, se for possível, até

cruzando a fotografia. Isso dará uma imagem que instiga a criatividade, que provoca a curiosidade, que quebra a mesmice, a monotonia. Podemos trabalhar com esse recurso, utilizando diversos elementos: uma rua de fundo, um móvel em casa, uma janela, um quadro na parede, um fecho de luz, etc.

## Planos

Os planos básicos mais usados na produção audiovisual são:

- PG (Plano Geral): mostra, por exemplo, uma pessoa no campo ou numa floresta ou ainda no meio da cidade. Essa pessoa é tomada de corpo inteiro, dividindo a cena com o ambiente em que está. - PA (Plano Americano): um pouco mais fechado, mostra a pessoa a partir da altura do joelho até um pouco abaixo da cintura. A pessoa ganha um pouco mais de importância em relação ao ambiente em que está, que também deve ser mostrado, numa composição de imagem.
- PM (Plano Médio): enquadra a pessoa na altura da cintura, podendo até subir o pouquinho. Ela é ainda mais valorizada, mas o ambiente também deve ser revelado, sendo mostrado em segundo plano.
- PP (Primeiro Plano): mostra a pessoa do peito pra cima, indo até a linha do pescoço. O ambiente vai perdendo em importância, para valorizar ainda mais a pessoa, suas expressões, sua fala.
- PD (Plano Detalhe) ou Close: Mostra a cabeça ou apenas a boca, o olho ou outro detalhe da pessoa. Aqui, o ambiente praticamente desaparece, o que interessa é a pessoa, o que ela sente, fala, diz.

É importante aqui levar em conta que as sensações que cada um desses planos provoca no telespectador vão sendo gradativas do mais distante (PG), que é mais contemplativo e racional, para o mais próximo (PD ou Close), que é mais intimista, emocional. Os planos mais abertos, distantes, são necessários para revelar o ambiente, localizar o lugar onde a pessoa se encontra e são importantes para suscitar a reflexão, o pensamento do telespectador. Já os planos mais fechados, próximos, são indicados para revelar a pessoa que fala, seus sentimentos, e são importantes para revelar e intensificar a emoção de quem assiste.

### Movimentos

Embora tratemos aqui de movimentos de câmera, é fundamental lembrar que o tipo de imagem que mais usamos numa produção audiovisual é o take, ou seja, a imagem feita com a câmera parada, como se fosse uma fotografia, em que apenas as pessoas e objetos se movem em cena. Observe uma reportagem, um documentário ou mesmo um filme; em média, 70% das imagens utilizadas são aquelas em que a câmera fica parada e a cena se move. No máximo 30% das imagens são feitas com câmera em movimento. Claro que essa porcentagem vai se alterar segundo a proposta do produto audiovisual em questão. Se a intenção é ser preponderante na emoção, então o número de imagens com câmera em movimento será um pouco maior. Contudo, tratamos aqui de vídeo destinado à instituição educacional, logo vale a primeira regra. Os movimentos de câmera são os maiores responsáveis pelas sensações provocadas pela imagem. Diante disso, vejamos a seguir algumas dicas sobre alguns movimentos de câmera e seu significado:



- *Zoom In* - processo de “aproximação” do objeto pelo uso do recurso zoom da câmera. Embora esse movimento significa que o objeto está se aproximando do telespectador, a sensação provocada em quem assiste é como se estivéssemos arrastando ele próprio para perto do objeto.
- *Zoomout* - processo de “afastamento” do objeto pelo uso do recurso zoom da câmera. Ao fazermos um zoom out a sensação provocada é ao contrário: distanciamos o telespectador do objeto para que ele olhe o todo, o local de inserção do objeto na cena, no ambiente.
- Panorâmica (mais conhecida como Pan) - movimento em que se gira a câmera sobre um mesmo eixo, de preferência um tripé, mostrando todo o ambiente. Quando fazemos uma Pan, estamos convidando o telespectador a observar o conjunto da cena, do ambiente. Já não há mais um elemento principal em cena, mas o importante aqui é toda a cena, todo o cenário. A sala de aula, a casa da dona Maria, as casas numa determinada rua, a cidade, etc. Usa-se muito a Pan para indicar o lugar em que vive, trabalha, atua o elemento principal da cena.
- *Travelling* – movimento em que se move o eixo da câmera, acompanhando o objeto lateralmente. Enquanto a Pan é considerada como um movimento confortável ao telespectador, porque ele permanece fixo (a câmera se move sobre um eixo fixo, o tripé) e apenas o olho se move, o Travelling é um movimento que exige uma espécie de “deslocamento” do telespectador. Ele dá, em princípio, as mesmas informações que temos com a Pan, mas

tem uma maior carga emocional porque ao mover o eixo da câmera a sensação que passa ao telespectador é de que ele próprio está se movendo. A diferença está no fato de que, durante uma Pan, o telespectador sente-se como um observador da cena; já durante o Travelling ele sente uma sensação de participação na cena, de estar em cena, caminhado ao lado dela.

- Subjetiva (também conhecida como Câmera Inquieta) - movimento em que a câmera caminha como se fosse um dos próprios personagens em cena. Normalmente ela é feita com o cinegrafista caminhando com a câmera no ombro ou nas mãos. Mais do que o *Travelling*, a subjetiva traz o telespectador para dentro da cena. Ele se torna um integrante da cena, sujeito às vicissitudes da cena. Por isso, a carga emocional é muito maior.

Há ainda outros planos e movimentos de câmera. Mas vamos ficar com esses que são os básicos e mais usados na produção de vídeo. O que queremos destacar aqui é que sempre que movemos a câmera, na realidade, estamos movendo o próprio telespectador. Logo, esse movimento não pode ser em vão, muito menos excessivo, a ponto de cansá-lo. A movimentação deve ser precisa e usada pouco e na hora certa, conforme a sensação que a história ou fato exige.

### Iluminação

É bom lembrar sempre que imagem é luz. Portanto, um dos grandes segredos da imagem é uma boa iluminação, que dê a ambientação necessária da cena e que não tire da imagem a profundidade de campo necessária e nem crie sombras

desnecessárias. Um dos maiores problemas de quem começa a trabalhar com imagem é o contraluz. Isso ocorre quando vamos gravar uma imagem e atrás dela há uma luz, uma janela, o sol, ou seja, algo mais claro do que a cena que queremos gravar. Nesse caso, a imagem em primeiro plano ficará escura, inservível para um vídeo, a não ser que seja proposital (por exemplo: a pessoa não quer ser identificada). A melhor forma de evitar esse problema é observar muito bem a cena que se pretende gravar. A luz principal deve estar favorável à câmera, jamais atrás do objeto de cena, ou seja, em frente da câmera. Cuidado, portanto, com janela, lâmpada, parede branca, área ensolarada ao fundo, etc.

### Som

Uma primeira exigência para um bom som é cuidar para que haja a melhor captação possível de falas, depoimentos, entrevistas, sem ruídos externos que tirem a atenção do que está sendo dito. Uma captação ruim de som poderá derrubar um trabalho feito por toda a equipe.

### Duração e Frequência

Como um dos principais objetivos é a produção de registros, organizados em forma de um portfólio que possibilite o acesso às próprias crianças, o tempo de duração das gravações deve ser um item de grande consideração. Um tempo adequado para a gravação de vídeos está diretamente relacionado ao tempo em que a criança se concentra assistindo posteriormente e isso é definido conforme características pessoais da criança, como de idade.

Já em relação a frequência, o ideal é que os vídeos sejam gravados com no máximo um espaço de tempo de duas a três semanas. Considerando que são

vídeos que o foco no primeiro plano são as crianças individualmente, não necessariamente todos devem ser gravados no mesmo dia, podendo ser realizadas gravações alternadas de cada criança da turma semanalmente.

### Edição

Como a proposta da organização dos registros de vídeo é de atividades cotidianas das crianças no espaço das instituições de educação infantil, os registros não necessitam ser editados em seu conteúdo, sendo necessário somente a organização desses em arquivos digitais com o nome da criança que está em primeiro plano e a data da gravação.

### **Registro de Imagens**

Imagens são recortes da realidade sob o enquadramento daquele que realiza o registro. Possuem a capacidade em si de apresentar contextos e relações com muito mais precisão que outras formas de registro, pois trazem aos expectadores um pouco do tempo e da percepção do autor sobre esse tempo. A proposta de organização de registros de imagens por meio de Portfólios Audiovisuais, prevê a utilização de imagens fotográficas digitais captadas tanto por professores, como pelas próprias crianças.

A fotografia está relacionada com a imaginação, envolvendo tanto quem faz a foto (fotógrafo) como quem a aprecia. O momento, o contexto e as ideias do autor fazem parte, embora nem sempre possa ser registrada e conhecida, porém ainda assim, consegue expressar sentimentos, informações e conhecimentos. A perspectiva do fotógrafo apresenta um “modo de ver que está referido a situações e significados que não são diretamente próprios daquilo que é fotografado e daqueles

que são fotografados. Mas referido à própria e peculiar inserção do fotógrafo no mundo social.” (MARTINS, 2008, p.63-64).

Nesse sentido, possibilitar também que a própria criança seja aquela que irá realizar seus registros, isto é, ser o fotógrafo é dar a ela voz por meio da imagem, permitindo que ela explicita suas condições de vida, anseios e desejos, resultado de suas interações estabelecidas desde cedo com as pessoas que lhe são próximas, com o meio e a cultura, revelando assim, seus esforços para compreender o mundo em que vivem e as relações contraditórias que presenciam. Neste contexto a fotografia se mostra como uma ferramenta importante na compreensão, tanto pelo professor, como pela própria criança do mundo em que vive, de forma lúdica e prazerosa.

Diante desses conceitos, algumas questões devem ser analisadas, pois elas definirão os encaminhamentos que deverão ser tomados. A primeira delas diz respeito ao equipamento que deve ser utilizado: uma câmera analógica, digital ou mesmo um aparelho celular com a função de fotografia? Certamente a resposta estará relacionada aos objetivos propostos, mais não só a isso, a questões de recursos também. O mais indicado é a utilização de equipamentos que possibilitem a conversão do arquivo em uma extensão \*.JPEG, \*.PNG ou ainda \*.GIF.

Outra questão importante está relacionada a técnica empregada, pois há muitos recursos da arte fotográfica profissional que certamente podem auxiliar nos registros das imagens, dentre eles, destaca-se as seguintes propriedades da fotografia:

#### Luz

A luz exerce uma grande influência na fotografia, se o local tiver pouca luz, a foto vai ficar escura e se tiver muita luz, a foto vai ficar clara demais, por isso é

importante buscar a iluminação adequada. Alguns cuidados podem ser tomados, como a direção da luz do ambiente, pois fotos que são tiradas contra a luz, pois os objetos acabam ficando escuros e com sombras. O melhor é ter a luz voltada para o objeto.

### Foco

O foco está relacionado com a nitidez que se quer obter com o registro da imagem. Ele deve ser realizado antes do enquadramento final. A maioria das câmeras digitais possui a função autofoco, que funciona quando o botão de disparo é meio pressionado, sem fazer o clique.

### Enquadramento

O enquadramento é a seleção, o limite entre o que mostrar e o que deixar de fora da imagem, o fotógrafo retira e coloca em destaque aquilo que considera mais importante, aquilo que ele deseja que seja fixado o olhar, como também, apresentando uma maneira de olhar.

Uma dica interessante é fugir do padrão de manter o assunto principal da imagem sempre no meio do visor, podendo aproveitar os espaços para mostrar mais detalhes do ambiente que está sendo fotografado.

Também é muito utilizada a regra dos terços que marca 4 pontos de destaque dentro de uma cena, obtidos dividindo mentalmente o visor em 3 linhas e 3 colunas. Os pontos de encontro são locais estratégicos para enfatizar um item da imagem.

Outra questão de extrema importância está relacionada a seleção dos materiais que serão utilizados, até porque, pela facilidade na utilização das câmeras fotográficas, principalmente as digitais, é muito comum a obtenção de muitas

imagens, dificultando assim a organização das mesmas no Portfólio Audiovisual. Um dos caminhos para realizar essa coletânea é a organização de critérios, junto as crianças para a seleção. Salienta-se a necessidade de cada imagem possuir o registro da data que foi tirada como também uma indicação que a imagem foi realizada pela própria criança ou por outra pessoa.

Uma vez tendo essa seleção construída, o professor poderá fazer análise dos materiais selecionados, utilizando categorizações (imagens de animais, amigos, ambientes, etc.), como também sistematizando elementos da dimensão visual comuns entre as imagens de uma mesma criança (muitas fotos apresentam crianças sorrindo, chorando, brinquedos, etc.). A partir dessas análises, é possível descobrir os mistérios que rondam as fotografias, os fotógrafos, conhecer o que está registrado e aprender com o visível.

### **3º Momento: Seleção**

Nesse momento, os registros realizados são reunidos para que o professor e cada criança individualmente estabeleça critérios para a seleção do material. Pode ser utilizado um computador ou notebook para a organização dos registros. Sempre é bom lembrar que o foco é a avaliação formativa que venha acompanhar o processo de desenvolvimento pela própria criança.

É interessante ressaltar que o Portfólio Audiovisual não é um espaço de depósito de registros, e sim a sistematização de registros periódicos com uma finalidade específica, dessa forma, não se justifica o acúmulo de materiais que não venham expressar relações lógicas. Por outro lado, o professor deve ficar atento as

relações lógicas criadas pela criança, pois podem diferir daquilo que o professor tem em mente, sendo necessário dessa forma, respeitar a posição da criança.

O professor deve questionar a criança, estimulando-a falar das razões que a levou a escolher um determinado registro e a eliminar outro, sobre o processo de realização do registro, sobre o que sentiu ao registrar ou ser registrado, por exemplo e se atende aos critérios preestabelecidos ou não.

Solicitar essa justificção à criança, segundo Seiffert (2001), permite que esta aprenda a:

- Identificar e selecionar experiências de aprendizagem;
- Comentar os registros colocados no portfólio efetuando uma reflexão/ autoavaliação sobre si própria;
- Ser mais seletiva, considerando que para o portfólio não vão todos os trabalhos/ fotografias, mas somente os mais significativos na demonstração do seu crescimento, desenvolvimento e aprendizagem.

É possível, que a criança tenha nos primeiros momentos certa dificuldade em responder, apresentando respostas breves como por exemplo: “porque sim”, “porque gostei”, porque achei bonito”. Porém deve ser respeitado o que a criança diz e é provável que vá tornando o seu discurso cada vez mais detalhado (SHORES e GRACE, 2001).

Ao conduzir o aluno a julgar qual atividade vincula-se a determinado critério, o papel da avaliação desloca-se do professor para o aluno, consolidando-se uma avaliação formativa por redirecionar o ensino e informar sobre a aprendizagem futura (DANIELSON; ABRUTYN, 1997, p. 15)



Uma boa estratégia é o professor estabelecer alguns critérios e apresentar diante da escolha de um determinado registro, suas justificativas pela escolha, dando assim demonstrações do que as crianças necessitam relacionar para que, posteriormente possam tomar decisões por si mesmas.

#### **4º Momento: Reflexão**

Esse momento ocorre muitas vezes concomitante a Seleção e a Projeção, pois nos diálogos com a criança, essa pode já antecipar falas que identificam a continuidade do processo.

Porém uma grande marca desse momento é o período de revisitação dos registros que já compõem o Portfólio Audiovisual, em que a criança tem a liberdade de rever, na organização e na quantidade de vezes que preferir. Nem todo momento de Reflexão ocorre nas revisitações ao Portfólio Audiovisual, porém, em toda revisitação, ocorre a Reflexão.

Mesmo se a criança não expressa nada por meio da fala, somente o fato de rever um determinado registro com maior frequência, querer mostrar a outros, identificar detalhes que não tinha percebido antes, já apresenta aspectos essenciais que o professor deve considerar e relatar em seus Registros Sistemáticos Escritos. É um momento muito especial, em que o professor pode sinalizar recuos, limites, possibilidades e avanços, auxiliando a criança a perceber aspectos que não foram percebidos até o momento.

(...) é importante que o professor não ignore o aluno e sua apreciação sobre o assunto, proporcionando-lhe e estimulando autoavaliar-se, julgar, pensar, refletir, defender-se e argumentar sobre o que realizou (FRISON, 2008, p. 214).

As revisitações podem ocorrer individualmente, na presença do professor, de outras crianças ou até mesmo em momentos de reuniões com a família, sendo apresentado a essas pela própria criança. Como o Portfólio Audiovisual não prevê um término, as revisitações podem ocorrer durante todo o ano letivo.

### **5º Momento: Projeção**

Da mesma forma que a Reflexão, a Projeção pode ocorrer já no momento da Seleção, pois nesse momento professor e criança traçam metas e objetivos que servirão de base para as novas Coleções. Consiste em definir objetivos para o futuro a partir dos objetivos gerais propostos e do que os registros já demonstram que foi alcançado, visando à melhoria e o aprofundamento.

Esse momento abre a porta para o recomeço, para a organização de novas Coleções, demonstrando assim que a metodologia não é final, mais sim processual. Conforme Seiffert (2001, p.1), os estudantes, ao analisarem as produções contidas no portfólio “avaliam seus trabalhos e buscam aperfeiçoamento, a partir das necessidades identificadas, tornando-se conscientes de sua aprendizagem”.

Nesse momento também são acrescentados pelo professor as condições de continuidade que o Portfólio Audiovisual possui, uma vez que não é uma metodologia que marca um único momento, mais que tem o propósito de acompanhar a criança em outras fases de sua escolarização, e se for o caso, por outros professores ou outras instituições educacionais que o aluno frequentar. Dessa forma, o professor deve ajudar a criança a desenvolver essa percepção de

continuidade e os professores das séries seguintes poderão fazer uso do material para conhecer melhor a criança e seu processo de desenvolvimento.

Mesmo que não seja uma proposta utilizada pela turma que o aluno irá participar no ano seguinte o professor deve encaminhar uma cópia do Portfólio Audiovisual, juntamente com uma cópia dos seus Registros Sistemáticos Escritos (que podem ser digitalizados também) ao professor da série ou nível seguinte, expressando seus objetivos ao organizar essa metodologia de avaliação. Caso não seja possível fazer essa entrega pessoalmente, uma cópia do Portfólio Audiovisual deve ser entregue a família para ser encaminhada a instituição que o aluno irá frequentar.

Também é interessante que seja organizado um material para ser entregue a família ao final de cada ano letivo. É importante que esse tenha um formato que busque atender a realidade da maioria das famílias, podendo ser utilizados formatos como CD, DVD, ferramentas virtuais *online* como blogs, apresentações, etc.

### **Registros Sistemáticos Escritos**

Entende-se por registros sistemáticos, aqueles que apresentam o contexto do que é registrado, como também que atende a critérios preestabelecidos. Esses registros escritos devem ser realizados concomitantemente com os registros audiovisuais, pois se compreende que ambos se completam e somente assim conseguem possibilitar ao professor o repensar sua prática pedagógica e direcionar seu trabalho.

Percebe-se que tais registros devem conter os seguintes itens:

1. Identificação da instituição: informações que apresente o nome, localização e equipe gestora.
2. Identificação do docente: nome, formação e tempo que leciona.
3. Identificação da criança: informações sobre o perfil da criança e sua relação com o contexto familiar como também com a turma. Outra informação importante é a identificação de quem autorizou a construção dos registros como também se há consentimento da própria criança.
4. Registros do Processo: nesse item o professor organiza relatórios que apresentem falas, reações e informações dadas pela criança em qualquer um dos momentos da construção do portfólio, incluindo a Coleção relatando informações sobre a atividade realizada no momento da gravação, o objetivo, a data, a percepção da criança enquanto está sendo filmada, o cenário e a razão para o registro dentre outras percepções. Os momentos da seleção, reflexão e projeção, também devem ser descritos, apresentando as falas e reações das crianças. É muito importante registrar a data e identificar o material que foi produzido ou analisado pela criança que corresponde ao determinado registro escrito.

O último item dos registros sistemáticos escritos é contínuo, sendo alimentados pelo professor diante de sua própria percepção, porém quanto mais frequente esses registros forem realizados, mais informações o professor disponibilizará para a organização da prática docente. O Apêndice 3 apresenta um modelo de instrumento que atende esses itens.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início dessa pesquisa, diante da minha experiência, enquanto professor de educação infantil parecia que todas as respostas estavam claras e evidentes. Mas a cada novo passo, por menor que fosse, pude perceber que discutir avaliação formativa na educação infantil e, ainda, fazendo uso de recursos de mídia para a implementação desse processo não é algo tão simples quanto possa parecer.

Envolve toda uma concepção do que é infância, educação infantil, avaliação formativa e as relações que a educação vivência com a sociedade atual. Todos esses conceitos apresentaram que o uso de Portfólios Audiovisuais não pode ser realizado simplesmente como um instrumento a mais no processo de ensino aprendizagem, ou como uma técnica que possa ser aprendida e reproduzida em qualquer contexto.

Vai além de conhecer e aplicar bem um método ou um instrumento específico e aproxima-se de uma forma de perceber o processo educativo, seu objetivo e a condição de cada um dos envolvidos. Dessa forma, os instrumentos e técnicas utilizados são concebidos como consequência da concepção de educação e avaliação que se tem.

Pensar em avaliação na educação infantil, considerando a criança enquanto sujeito de direitos não é algo muito fácil, afinal de contas estamos falando de crianças de zero a seis anos, que em muitos casos não conseguem expressar todos os seus sentimentos, desejos e vivências por meio da linguagem.

Associe-se a isso a percepção que o adulto tem da criança, pautada em uma visão de quem já experimentou a infância, porém vive pautado em mecanismos que

se distanciam e muito da realidade infantil, que é a magia, a brincadeira, a imaginação e o afeto.

Dessa forma, qualquer possibilidade de avaliação na educação infantil realizada unicamente por adultos corre grandes riscos de desconsiderar as relações que a criança cria, suas projeções e identidade, desconfigurando um processo em que tenha como meta final o desenvolvimento da própria criança.

Gosto de saber que, por mais que seja um caminho difícil a ser trilhado, pensar em avaliação na educação infantil não é algo impossível, pois como diz Villas Boas (2012, p. 54) as crianças são “espontâneas e ainda não adaptadas à escola do silêncio e do medo”. Então os diferentes olhares, movimentos corporais e dizeres demonstram muito a respeito de reflexões sobre aquilo que elas percebem e quanto se sentem responsáveis, orgulhosas e participantes diante do que constroem.

Algumas limitações surgiram no decorrer da pesquisa, e uma delas no que diz respeito à pesquisa acadêmica, pois como não é algo tão difundido, poucas publicações abordam essa temática. Em pesquisas literárias, foi possível identificar poucos trabalhos que discutem o uso de portfólios na educação infantil, dentre eles: Frison (2008); Villas Boas (2012); Marchão e Fitas (2014); Correia e Souza (2014); Raizer (2007) e Silva e Craveiro (2014), porém nenhum deles faz uma análise da sociedade atual e da influência que as TIC exercem no contexto educacional, como também as relações das crianças com essa realidade.

Porém, mesmo diante dessa constatação, foi possível realizar uma discussão teórica diante do levantamento literário que foi realizado, discussão essa que colaborou para o entendimento da construção de Portfólios Audiovisuais na Educação Infantil enquanto concepção de uma avaliação formativa.

Longe de tentar configurar Portfólios Audiovisuais como única estratégia de uma avaliação formativa, a abordagem metodológica que tem como objetivo a organização de registros em forma de Portfólios Audiovisuais aponta para uma possível efetivação de uma avaliação formativa na educação infantil. A continuidade dos estudos sobre o assunto, resultando em uma futura aplicação prática, auxiliará a perceber a real efetividade dessa abordagem metodológica.

De modo geral, a análise realizada nesse trabalho sobre o uso dessa abordagem metodológica, aponta a possibilidade de serem identificados alguns aspectos essenciais nessa metodologia, como:

- Favorecer o desenvolvimento daquele que aprende;
- Informar os dois principais atores do processo: o professor sobre os efeitos reais de seu trabalho pedagógico, podendo regular suas ações; e o aluno, que não somente saberá onde anda, mais poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e corrigir ele próprio seus erros;
- Possibilitar que seus atores assumam uma função corretiva, modificando, se necessário, seu dispositivo pedagógico;
- Desenvolver uma avaliação em forma de processo planejado;
- Avaliar para a aprendizagem, diferente de outras concepções, nas quais é realizada a avaliação da aprendizagem em busca somente de resultados;
- Avaliar não para medir, mas para confrontar;
- Integrar as mídias à educação de modo a favorecer o desenvolvimento da criatividade e o uso consciente delas;
- Manter um íntimo diálogo com o contexto social em que a criança está inserida;

- Estabelecer diferentes formas de se relacionarem com as câmeras, com o mundo, com si mesmos e com o outro;
- Perceber a importância da busca de meios para o desenvolvimento de registros significativos que descrevam a prática pedagógica;
- Compreender o registro na educação infantil não é somente como um instrumento para a reflexão, para o planejamento e para a avaliação, mas também para a produção de memória, para a construção de conhecimento e para a promoção da autoria;
- Atender a natureza longitudinal, a diversidade de conteúdo e o caráter colaborativo e dialógico dos processos que subentende;
- Construir pela própria criança, possibilitando a ela fazer escolhas e tomar decisões;
- Possibilitar a reflexão, pois a criança decide o que incluir, como incluir e ao mesmo tempo, analisa suas produções, tendo a chance de refazê-las sempre que quiser e for necessário;
- Desenvolver a criatividade, não se restringindo a reproduzir, mais produzir conhecimento;
- Possibilitar a autoavaliação, pois a criança pode comparar suas produções com os critérios formulados por ela e pelo professor, podendo reconhecer suas potencialidades e fragilidades.

Alinhavando todos esses desdobramentos, conclui-se então que a efetivação de um Portfólio Audiovisual, por meio da organização de registros de áudio, vídeo e imagens, apresenta-se como um importante mecanismo para a concretização de



uma concepção de avaliação formativa que possibilite o refletir pelo próprio indivíduo como o desenvolvimento de sua autonomia.

Outra questão de grande importância que foi possível perceber, por meio da pesquisa, foi em relação a posição de mediador que o professor de educação infantil deve possuir em uma concepção de avaliação formativa, característica essa essencial, porém não evidenciada nos cursos de formação inicial que formam esses profissionais, sendo então necessário que muito mais que a aprendizagem de uma técnica, seja desenvolvido junto a professores de educação infantil, formações continuadas que trabalhem com a concepção de professor mediador.

A síntese integradora que se deu a partir da reflexão baseada na análise, possibilitou a construção de um material didático para construção de Portfólios Audiovisuais na Educação Infantil. Esse recurso metodológico apresenta-se como forma de propiciar novas discussões sobre a efetivação de uma avaliação que respeite a criança, enquanto sujeito de sua aprendizagem, podendo ser utilizado como modelo a ser adaptado diante da realidade educacional que se deseja aplicá-lo. Para que isso seja possível, será disponibilizado em forma aberta como Recurso Educacional Aberto (REA) na plataforma da Universidade Federal do Paraná (UFPR) criada para este fim, sendo possível o acesso a quem desejar utilizar.

Mesmo diante das constatações no campo teórico, percebe-se ainda a necessidade da continuidade de estudos a respeito do uso de Portfólios Audiovisuais. É de extrema relevância a aplicação prática da abordagem metodológica que é proposta do produto final desse trabalho, tendo o pesquisador uma observação mais acirrada, com olhares e ouvidos atentos em busca de compreender as relações que a criança cria por meio de uma prática avaliativa que tenha foco sua participação no percurso de seu próprio desenvolvimento.

Nesse sentido, passa a ser importante caminhar para a busca de uma avaliação que reconheça a criança como ator ativo pleno, ao mesmo tempo em que possa garantir uma participação efetiva no processo avaliativo, de tal forma, que ela possa tomar ciência de seus avanços, conquistas, potencialidades e dificuldades ao longo de sua aprendizagem e essa constatação sirva de referência para contribuir com a sua própria formação.

Apesar das conquistas e aprendizagens, é evidente que ainda há muito para ser pesquisado e analisado, tendo como critério o olhar da criança em busca de possibilitar ações pedagógicas que atendam às necessidades específicas dessas pessoas tão especiais, com direito a ter direitos.

## REFERÊNCIAS

ANDRE, M.E.D.A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ARAUJO, D. S. A. **Infância**: sentidos e significados atribuídos por familiares e educadoras de creche, ANPED, 2003.

ARAÚJO, Z. R.; ALVARENGA, G. M. **Portfólio**: uma alternativa para o gerenciamento das situações de ensino e aprendizagem. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 17, n. 35, p. 187-210, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1345/1345.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2013.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2 ed., Rio de Janeiro: Guanabara: 1973.

ARTER, J. A.; SPANDEL, V. **Using portfolios of student work in instruction and assessment**. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 1992.

BELLONI, M. L. **O papel da televisão no processo de socialização**. Brasília: UnB/ Departamento de sociologia, 1992.

\_\_\_\_\_. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. **Crianças e mídias no Brasil**: cenários de mudanças. Campinas: Papyrus, 2010.

BENZONI, I. **La documentazione e le sue funzioni**. In: BENZONI, I. (Org.). **Documentare? Sì, grazie**. Ranica: Junior, 2001.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 3 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEB, 2006c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 05, 17 dez. 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, 18 dez. 2009a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010a.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 65 de 13 de julho de 2010. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 set. 2010b.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 4 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Curso de Mídias na Educação – Ciclo Básico: Oficina de Vídeo I. Disponível em: <http://www.euproinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod81807/01.html>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BRITO, G. S; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias: um re-pensar**. 2 ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6 ed. Brasília: MEC/ SEB, 2009.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

COELHO, C.; CAMPOS, J. **Como abordar... o portfólio na sala de aula**. Porto: Areal Editores, 2003.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORREIA, L. C.; SOUZA, N. A. **Portfólio na promoção da autoavaliação da aprendizagem: a educação infantil sob foco**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente: v. 25, n. 3, p. 79-99, set./dez. 2014.

DANIELSON, C.; ABRUTYN, L. **An introduction to using portfolios in the classroom**. Alexandria: ASCD, 1997.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FORMOSINHO, J.O.; LINO, D.M.B.C. **Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças**. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 9-29, set. 2008/ fev. 2009.

FRISON, L. M. B. **Portfólio na educação infantil**. Ciências e Letras, Porto Alegre, v. 1, n. 43, p. 213-227, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www1.fapa.com.br/cienciaseletras/php/sumario.php?sum=43>. Acesso em: 20 jun. 2014.

FROTA, A. M. M. C. **Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção**. Estudos pesquisa psicologia v.7 n.1, Rio de Janeiro, jun. 2007. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S180842812007000100013&script=sci\\_artext&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S180842812007000100013&script=sci_artext&tlng=es). Acesso em 23 nov. 2013.

GARDNER, H; KORNHABER, M; WAKE, K. **Inteligência: Múltiplas Perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. **O Jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

IANER, V. F. **Comunicação, desenvolvimento e democracia: uma análise crítica da mídia brasileira a luz do direito à informação e a liberdade de imprensa**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

INTEGRAÇÃO da TV e do Vídeo em Projetos Multimidiáticos. Disponível em: [http://www.cursos.nead.ufpr.br/file.php/1622/Anexos\\_Faxina/Disciplina\\_Integracao\\_da\\_TV\\_e\\_do\\_Video\\_em\\_projetos\\_multimidiaticos.pdf](http://www.cursos.nead.ufpr.br/file.php/1622/Anexos_Faxina/Disciplina_Integracao_da_TV_e_do_Video_em_projetos_multimidiaticos.pdf). Acesso em 10 jan. 2015.

KISHIMOTO, T. M. **Encontros e desencontros na formação dos profissionais da educação infantil**. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S. **Infância, Cultura e Educação**. In: PAIVA, A., EVANGELISTA, A. PAULINO, G., e VERSIANIN, Z. (Org.). **No fim do século: a diversidade**. O Jogo do Livro Infantil e Juvenil. São Paulo: Editora Autêntica/CEALE, 2000.

\_\_\_\_\_. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças**. Cadernos de Pesquisa, PUC-Rio, n. 116, p. 41-59, julho/ 2002.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LEVIN, E. **A infância em cena:** Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico:** a pesquisa bibliográfica. Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2015.

LOBATO, M. **Reinações de Narizinho.** 48 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

LOPES, A. C. T. **Educação infantil e registro de práticas.** São Paulo: Cortez, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem na escola e a questão das representações sociais.** Eccos revista científica, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.

MARCHÃO, A. J. G; FITAS, A. C. P. **A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar:** o portfólio da criança. Revista Iberoamericana de Educación, OEI (CAEU), v. 1, n. 64, p. 27- 41, jan. 2014. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie64a02.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2014.

MARQUES, A. C. T. L.; ALMEIDA, M. I. **A documentação pedagógica na abordagem italiana:** apontamentos a partir de pesquisa bibliográfica. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 12, n. 36, p. 441-458, maio/ago. 2012.

MARTINS, J. **Sociologia da fotografia e da imagem.** São Paulo: Contexto, 2008.

MSASKILL, T. A. **Model for Electronic Portfolios.** Paper presented to the International Council on Education for Teaching World Assembly, Amsterdam, Netherlands, 2002.

NUNES, A.; MOREIRA, A. **A Portfólio” na aula de língua estrangeira:** uma forma de aprender a aprender e a ser (para alunos e professores). In.: SÁ-CHAVES, I. (Org.). **Os “portfólios” reflexivos (também) trazem gente dentro:** reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. Porto: Porto Editora, 2005.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil:** fundamentos e práticas. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **O desenvolvimento profissional das educadoras de infância:** entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIRES, E. G. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n.1, p. 281-295, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n1/a06v36n1>. Acesso em: 08 set. 2014.

PRETTO, N. L. (Org.). **Globalização & organização: mercado de trabalho, tecnologias de comunicação, educação à distância e sociedade planetária**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

PURIFICAÇÃO, I.; VERMELHO S. C. S. D. **Informática na Educação: a percepção dos professores**. Tuiuti Ciência e Cultura. Volume 16, março de 2000.

RAIZER, C. M. **Portfólio na Educação Infantil: desvelando possibilidades para a avaliação formativa**. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2007/2007%20-%20RAIZER,%20Cassiana%20Magalhaes.pdf>. Acesso em 20 de fev. 2015.

ROCHA, E. A. C. **Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. PERSPECTIVA**. Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 21-33, jul.dez. 1997.

RODRIGUES, M. F. C. C. C. **Portfolio: Estratégia Formativa e de Reflexão na Formação Inicial em Educação de Infância**. 233 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) Área de Especialização em Formação de Professores, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009.

ROQUETTE-PINTO, V. R. **Roquette-Pinto: O rádio e o cinema educativos**. REVISTA USP, São Paulo, n.56, p. 10-15, dez./fev. 2002-2003. Disponível em: <http://www.carosouvintes.org.br/blog/wp-content/uploads/acabfd01.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2013.

ROUSSEAU, J. J. **Emile ou de l'éducation**. Paris: Gallimard, 1969.

ROVIRA, E. C. **Entramos en la era portafolio?** Bordón: Revista de orientación pedagógica. Sociedad Española de Pedagogía, Vol. 52, n. 4, p. 509-522, 2000.

RUBERTI, I.; PONTES, A. N. **Mídia, educação e cidadania: considerações sobre a importância da alfabetização tecnológica audiovisual na sociedade da informação**. Revista Educação Temática digital, Campinas, v.3, n.1, p.21-27, dez. 2001. Disponível em: <http://soniamenezes.blogspot.com.br/2007/05/artigo-ftd-educacao-temtica-digital.html>. Acesso em 02 maio 2015.

SÁ-CHAVES, I. (Org.). **Os “portfólios” reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos**. Porto: Porto Editora, 2005.

SAUL, A. M. **Referenciais freireanos para a prática da avaliação**. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 25, p. 17-24, nov. 2008.

SARMENTO, M. J. **Crianças:** educação, culturas e cidadania activa, refletindo em torno de uma proposta de trabalho. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005.

\_\_\_\_\_. **As crianças:** contextos e identidades. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2008.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. **Políticas Públicas e Participação Infantil.** Educação, Sociedade e Cultura, nº 25, p. 183-206, 2007.

SEIFFERT, O. M. L. B. **Portfólio de avaliação do aluno:** como desenvolvê-lo? Olho Mágico, Londrina, v. 8, n. 1, jan./abr. 2001. Disponível em: <http://www.ccs.uel.br/olhomagico/v8n1/portaun.htm>. Acesso em: 10 dez. 2013.

SHORES, E. F.; GRACE, C. **Manual de Portfólio:** um guia passo a passo para professores. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, I. O. **A profissionalização do professor da educação infantil:** questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, B.; CRAVEIRO, C. **O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância:** considerações sobre sua prática. Revista Zero-a-seis, Florianópolis, v. 1, n. 29, p. 33-52, jan.-jul. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/28977>. Acesso em: 20 jun. 2014.

SILVA, A. V.; LORIZOLA, D. A. **De "porta folhas" a portfólio:** construção coletiva para a avaliação da aprendizagem. SARE Sistema Anhanguera de Revistas Eletrônicas, v. 1, n. 1, p. 125-132, 2007. Disponível em: <http://www.sare.anhanguera.com/index.php/anudo/article/view/749/574>. Acesso em: 01 abr. 2014.

SIROTA, R. **Emergência de uma sociologia da infância:** evolução do objeto e do olhar. Cadernos de Pesquisa, nº 112, mar. 2001.

SOARES, N. F. **Investigação participativa no grupo social da infância.** Currículo sem fronteiras, v. 6, n.1, p.p 25-40, jan. /jun. 2006.

STAKE, R.E. **Investigación con estudio de casos.** Madrid: Morata, 1999.

TINOCO, E. F. V. **Portfólios: mais um modismo na educação.** Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 6, n. 2, p. 457-467, nov. 2012. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/246/212>. Acesso em: 15 fev. 2014.

VEIGA SIMÃO, A.M. **Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores.** In: LOPES DA SILVA, A.; DUARTE, M.; SÁ-



CHAVES, I.; VEIGA SIMÃO, A. M. **Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais.** Porto: Editora Porto, 2004.

VIEIRA, V. M. O. **Portfólio:** uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem. *Psicologia Escolar Educacional*, v. 6, n. 2, p. 149-153, dez. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572002000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572002000200005&script=sci_arttext). Acesso em: 12 abr. 2014.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Compreendendo a Avaliação Formativa.**In.: VILLAS BOAS, B. M. F. (Org.). **Avaliação Formativa: práticas inovadoras.** Campinas: Papyrus, 2011.

\_\_\_\_\_. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** 8 ed. Campinas: Papyrus, 2012.

VYGOTSKY, Lev. **A formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

**APÊNDICES**

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE LEITURA

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS FAMÍLIAS

APÊNDICE 3 – REGISTRO SISTEMÁTICO ESCRITO

## APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE LEITURA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO

**Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino**  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

**ROTEIRO DE LEITURA**

- Identificação da obra:

---

---

---

---

---

- Conceitos apresentados:

---

---

---

---

---

---

---

- Considerações relevantes para a compreensão do objeto de estudo:

---

---

---

---

---

---

---

## APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS FAMÍLIAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO

**Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS FAMÍLIAS**

Por meio desse termo, autorizo a participação de meu(minha) filho(a) na produção de Portfólios Audiovisuais enquanto concepção de avaliação formativa.

Autorizo também o uso da imagem para compor material de pesquisa e investigação sobre o desenvolvimento da criança.

Tenho conhecimento de que o material coletado: falas, desenhos, imagens e videografações das crianças, serão utilizados unicamente com finalidade educativa. Portanto, a fim de ampliar os conhecimentos sobre as crianças da Educação Infantil, os materiais serão divulgados como também, apresentados às famílias.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

Nome da Criança: \_\_\_\_\_

Nome do responsável: \_\_\_\_\_

RG do responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura do Responsável: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE 3 – REGISTRO SISTEMÁTICO ESCRITO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO

**Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

### REGISTRO SISTEMÁTICO ESCRITO

#### 1. IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO:

Nome: \_\_\_\_\_  
Endereço: \_\_\_\_\_  
Telefone: \_\_\_\_\_ e-mail: \_\_\_\_\_  
Equipe Gestora: \_\_\_\_\_

#### 2. IDENTIFICAÇÃO DO DOCENTE:

Nome: \_\_\_\_\_  
Formação: \_\_\_\_\_  
Tempo que leciona: \_\_\_\_\_

#### 3. IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA:

Nome: \_\_\_\_\_  
Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_  
Responsáveis: \_\_\_\_\_  
Endereço: \_\_\_\_\_  
Telefone: \_\_\_\_\_  
Turma: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_  
Tempo que frequenta a Instituição: \_\_\_\_\_  
Tratamento Médico: ( ) SIM ( ) NÃO  
Perfil da Criança:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Quem autorizou os registros audiovisuais: \_\_\_\_\_

A criança consentiu com os registros audiovisuais: ( ) SIM ( ) NÃO

#### 4. REGISTROS DO PROCESSO

1º Momento: Coleção:

---

---

---

---

2º Momento: Seleção:

---

---

---

---

3º Momento: Reflexão:

---

---

---

---

4º Momento: Projeção:

---

---

---

---

## **ANEXOS**

### **ANEXO 1 – ABORDAGEM METODOLÓGICA: PORTFÓLIOS AUDIOVISUAIS**

Disponível em: <http://www.youblisher.com/p/1243040-Abordagem-Metodologica-Portfolios-Audiovisuais/> Acesso em: 21/10/2015



Abordagem Metodológica

# PORTFÓLIOS AUDIOVISUAIS

Um passo a passo para construção e implementação de  
Portfólios Audiovisuais em turmas de Educação Infantil





Caro Professor,

Cara Professora,

Sei o quanto é desafiador o trabalho educativo realizado por você nas instituições de Educação Infantil e principalmente nos dias atuais, onde a presença das mídias audiovisuais no cotidiano das crianças tem se intensificado cada vez mais.

Diante disso, disponibilizo a Abordagem Metodológica de Portfólios Audiovisuais, um passo a passo para a construção e implementação de uma concepção de avaliação formativa na Educação Infantil.

Essa abordagem é o produto final de minha dissertação de conclusão do curso de Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, apresentada no ano de 2015 sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Nuria Pons Vilardell Camas.

Desejo que seja mais um instrumento que possa favorecer a efetiva participação da criança em seu processo educativo.

Um bom trabalho a todos e todas!

Reginaldo Oliveira



# Introdução

Entendemos que o portfólio deve ser construído como quem trilha um caminho para aprender, tanto da parte do professor quanto do aluno em desenvolvimento na sua aprendizagem. No livro “Manual de Portfólio” de Elizabet Shores e Cathy Grace, as autoras afirmam, que o portfólio “é tanto um modo de ensinar, quanto um modo de avaliar as crianças.” (SHORES; GRACE, 2001, p. 29). Desse modo o portfólio não deve ser visto como algo estático para a avaliação formativa, ao contrário, o movimento é de mão dupla, tanto para o professor quanto para o aluno, tanto para ensinar como para avaliar ambos os integrantes da comunidade de aprendizagem.

Neste sentido desenvolvemos aqui, a partir de nossa experiência e da pesquisa realizada, uma tentativa de traçar uma das possíveis trilhas a serem aplicadas por professores de educação infantil.

Esse produto educacional tem como objetivo central apresentar a professores de educação infantil atividades que orientam a construção de portfólios audiovisuais, atendendo assim a uma concepção de avaliação formativa.

O material didático foi dividido em três partes, sendo a primeira a que apresenta uma breve definição de infâncias e educação infantil na sociedade brasileira atual, como também a necessidade de práticas pedagógicas que evidenciem a concepção de avaliação formativa nesse contexto educacional. A segunda parte dispõe sobre o que são portfólios audiovisuais e o porquê de seu uso na educação infantil, já terceira e última parte apresenta as ações efetivas para a organização de portfólios audiovisuais por professores na educação infantil.





## Infâncias e Educação Infantil: Quem são essas crianças?

Foi na modernidade que a ideia de infância surgiu e somente a partir desse momento que a infância passou a ser percebida, ora para treinar, conduzir e controlar a criança ora para paparicar e querer mantê-la como criança. Desde então, muitos movimentos sociais foram travados em busca de garantir à criança um tempo de infância que atenda à sua necessidade de desenvolvimento global.

Dentre eles, especificamente no Brasil, como resultado de um movimento popular, é promulgado a Constituição Federal, no ano de 1988, que em seu art. 227 declara que a criança tem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, sendo isso responsabilidade da família, da sociedade e do Estado. O artigo





208, inciso IV da mesma Constituição Federal, também apresenta a obrigatoriedade do atendimento educacional a criança, elevando assim o conceito da necessidade educacional à criança pequena.

Após a promulgação da Constituição Federal Brasileira, outros documentos foram sendo aprovados, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90, a LDB nº 9394/96, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998 e por último a Emenda Constitucional nº 59/09 que dá nova redação ao inciso I do art. 208 da Constituição Federal, declarando a obrigatoriedade da oferta de educação básica e gratuita às crianças a partir de quatro anos de idade.

Porém, mesmo compreendendo a infância como um tempo de direitos, no Brasil as grandes desigualdades na distribuição de renda e de poder foram responsáveis por infâncias distintas para classes sociais também distintas, tornando-se então muito mais significativo pensar na existência de “infâncias” e não infância.

De qualquer modo, todo esse movimento associado à necessidade do cuidado na infância colaborou cada vez mais, para um interesse das famílias em garantir uma educação de qualidade desde a infância, elevando a criança assim a uma posição privilegiada, que por sua vez, permitiu perceber que as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada e não somente consumidores da cultura estabelecida pelos adultos.

*“as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada e não somente consumidores da cultura estabelecida pelos adultos”.*

Para Kramer (2000) a infância é mais que um estágio, é uma categoria da história, sendo-lhe específico o poder da imaginação, a fantasia, a criação e a brincadeira entendida como experiência da cultura, com plenas condições de ser sujeito de sua própria aprendizagem.

Nesse contexto, autores como Soares (2006) e Formosinho (2009) tem insistido na necessidade de um processo educativo que venha dar voz às crianças, isto é, reconhecendo-as como atores sociais, como sujeitos de seu próprio conhecimento, com capacidade interpretativa e que sabem muito mais de seu mundo do que um adulto pensa saber.



Assim, um processo de ensino que garanta a participação efetiva da criança necessita ser concebido a partir da compreensão do conceito de avaliação formativa que engloba, no processo avaliativo, tanto o professor como as crianças.

A avaliação formativa é um conjunto de ações que auxilia o professor a refletir sobre as oportunidades de aprendizagem que estão sendo oferecidas às crianças, a compreendê-las e responder significativamente a possíveis necessidades de mudanças de práticas educativas.

No que se refere à criança, uma concepção de avaliação formativa tem como princípio a sua participação efetiva no processo avaliativo, de tal forma, que ela possa tomar ciência de seus avanços, conquistas, potencialidades e dificuldades ao longo de sua aprendizagem e essa constatação sirva de referência para contribuir com a formação da própria criança.

Quem são essas crianças? São atores sociais, sujeitos de sua própria aprendizagem que possuem o direito a uma formação pedagógica que os reconheça como tal.





## Portfólios Audiovisuais: O que é isso mesmo?

Antes de pensar em respostas, vamos primeiro às perguntas: Porque realizar registros na educação infantil? Para que? O que deve ser registrado? Como realizar esses registros? Como organizá-los?

São muitas as perguntas que devem ser respondidas antes de se iniciar um trabalho com Portfólios Audiovisuais, pois elas irão nortear o que se deseja alcançar junto as crianças com essa metodologia.

O registro na Educação Infantil tem sido compreendido como um excelente instrumento, pois o professor pode registrar contextualmente os processos de aprendizagem das crianças, a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e com o professor e acompanhar os processos de desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição. Essa gama de informações fornece aos professores uma visão integral das crianças ao mesmo tempo revela suas particularidades.

Então, quando pensamos em por que registrar na Educação Infantil, estamos pensando em organizar materiais que fazem parte do processo e, ao mesmo tempo “é o processo, é o meio e o fim, meio de reflexão e pensamento, também documento, história e, conhecimento” (LOPES, 2009, p. 41).

Tendo compreendido a importância do registro na educação infantil, passa-se então a ser necessário decidir para que realizar registros, qual o fim desses registros. Certamente, existem várias possibilidades de respostas à essa pergunta, uma delas



está contemplada na proposta de se organizar Portfólios Audiovisuais, pois essa compreende que os registros possam elaborar, junto às crianças, formas de “memória histórica pessoal” (BENZONI, 2001, p. 57) que lhes permitam reconstruir por si sós suas experiências pessoais, adquirindo consciência das próprias mudanças. Certamente reconhecer a criança enquanto ator social, é possibilitar que ela mesma realize seus registros, como também construa critérios próprios de utilização desses registros ou não.



Pretende-se que os registros possibilitem tanto para o professor como à criança reflexões sobre suas próprias experiências, dessa forma “o que deve ser registrado” são as práticas educativas realizadas no contexto de sala de aula, por meio das quais, professores e crianças experimentam situações de ensino que lhes permitem dar respostas aos desafios que lhe são apresentados.

Agora que já temos respostas para o “por quê”, o “para que” e “o que deve ser registrado”, temos que definir agora “como” esses registros devem ser realizados. Essa última pergunta corresponde aos instrumentos que serão utilizados, pois eles devem atender as questões anteriores.

Os registros escritos têm sido ao longo da história os mais utilizados na Educação Infantil, porém uma proposta que concebe a criança como criadora de seus próprios registros, a escrita torna-se limitante, uma vez que a criança não possui ainda domínio do código escrito. Então, uma alternativa para pensar o “como” é inserir registros audiovisuais: o áudio, o vídeo e as imagens, que acabam sendo ferramentas que atendem aos objetivos propostos, como também vão ao encontro das necessidades da realidade da sociedade atual, midiaticizada, porém com desigualdades em relação ao acesso a meios de comunicação e informação.

Por fim, resta delimitar “como” organizar esses registros de tal forma que garantam autonomia aos seus organizadores, como também ofereçam condições





para que os autores possam revisitar o que foi registrado com facilidade. E agora sim, chegamos à resposta da pergunta inicial: Portfólios Audiovisuais: o que é isso mesmo?

O termo portfólio deriva do verbo latino “portare”, que significa transportar e do substantivo “foglio”, que significa folha, vindo o termo a ser usado ao longo dos tempos para identificar uma pasta em que os artistas e fotógrafos colocavam as melhores amostras do seu trabalho para ser apreciado.

Arter e Spandel (1992, p. 36) o compreendem como uma “coleção proposital do trabalho do aluno que conta a história dos seus esforços, progressos ou desempenho em uma determinada área”. Nunes e Moreira (2005, p. 54), descrevem que no contexto educativo, um portfólio “é o resultado de um processo que passa por momentos de seleção e de reflexão sobre a aprendizagem enquanto construção de conhecimento”.

Um Portfólio Audiovisual é uma metodologia de registro que compreende a organização de materiais digitais, sejam eles, áudio, vídeo ou imagens e registros sistemáticos escritos, produzidos tanto pelo professor como pela própria criança com o objetivo de construir memória histórica pessoal que lhes permitam reconstruir por si sós a experiência, adquirindo consciência das próprias mudanças.

*“Um Portfólio Audiovisual é uma metodologia de registro que compreende a organização de materiais digitais, sejam eles, áudio, vídeo ou imagens, construídos tanto pelo professor como pela própria criança com o objetivo de construir memória histórica pessoal que lhes permitam reconstruir por si sós a experiência, adquirindo consciência das próprias mudanças”.*

Essas características fazem do Portfólio Audiovisual um procedimento de avaliação condizente com a concepção de avaliação formativa, pois consegue garantir, de forma sistemática e contínua, informação e regulação da aprendizagem, com a qual os alunos podem tornar-se participantes ativos desse processo, aprendendo a identificar e revelar o que sabem e o que ainda não sabem, refletindo

assim sobre sua aprendizagem.

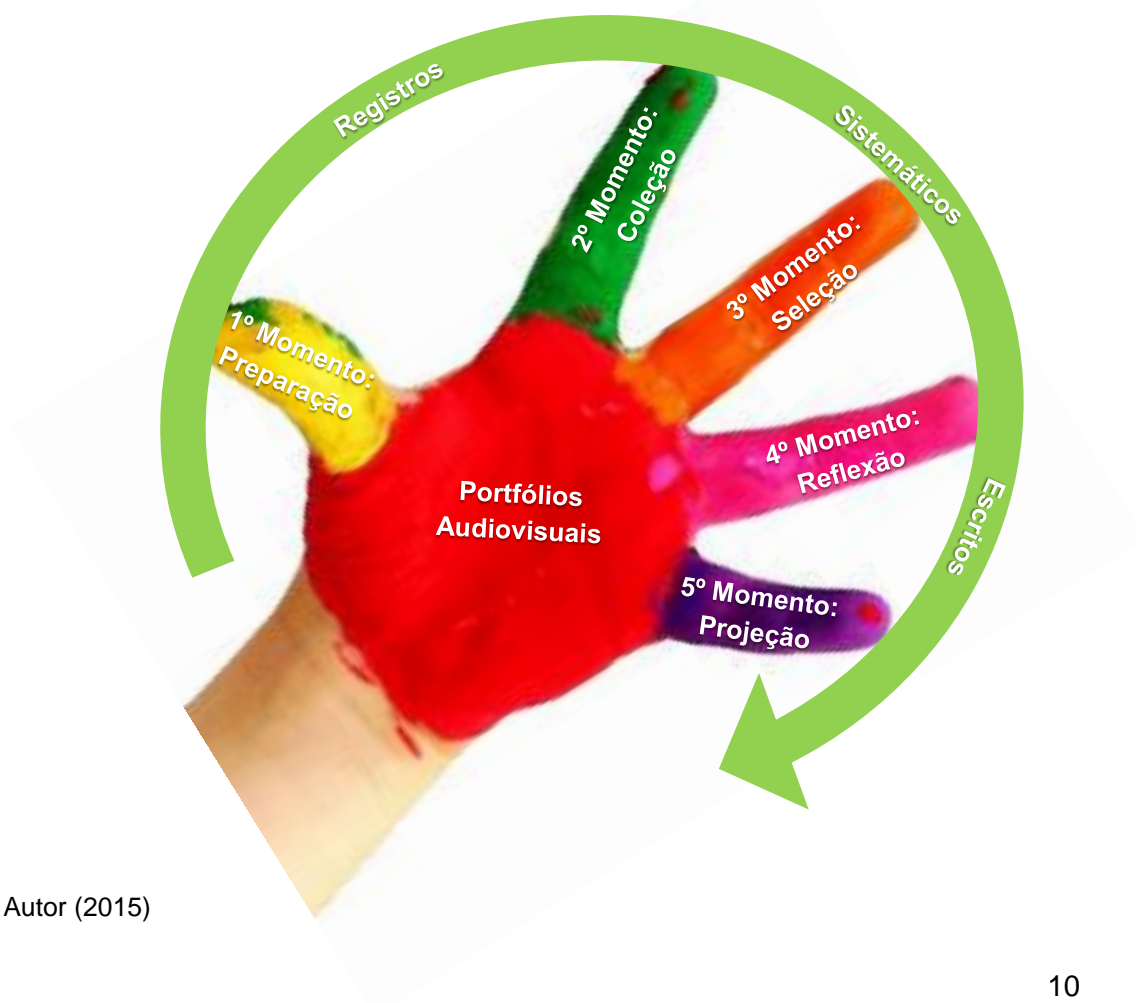




## Construindo Portfólios Audiovisuais

Nessa sessão você atravessará cinco momentos para a efetivação do uso de Portfólios Audiovisuais na Educação Infantil, construído a partir da proposta de Danielson e Abrutyn (1997), que incluem a: Preparação, Coleção, Seleção, Reflexão e Projeção.

FIGURA 1 – ORGANIZAÇÃO DE UM PORTFÓLIO AUDIOVISUAL



FONTE: O Autor (2015)

A figura exemplifica bem a abordagem metodológica para a construção de um Portfólio Audiovisual, no qual os momentos se integram e acontecem de forma contínua, até mesmo, simultânea, não sendo necessário ser encerrado um para se iniciar outro. Também apresenta os Registros Sistemáticos Escritos como parte do processo de construção, presente em cada um dos momentos e estabelecendo relações entre eles.



## 1º Momento: Preparação

Por mais que seja um tema já discutido em contextos educacionais, há alguns anos, o portfólio ainda é uma metodologia que necessita de constante revisão por parte dos docentes e equipes pedagógicas nas instituições educacionais. Nesse sentido, o passo inicial é uma organização dos objetivos que se espera alcançar em uma turma de Educação Infantil e a relação que a organização de Portfólios Audiovisuais possui com a efetivação de tais objetivos.

Deve estar muito claro, principalmente para o professor o que se deseja alcançar no que diz respeito ao desenvolvimento global da criança e o quanto essa metodologia tende a contribuir para a conquista. Nesse processo, a instauração de reuniões entre docentes e equipes pedagógicas e administrativas dos estabelecimentos de ensino, é essencial, pois irá possibilitar discussões que vão ao encontro das necessidades e até mesmo das condições físicas e estruturais para a organização dessa metodologia.



A participação das famílias é importante nesse momento de preparação, pois elas devem conhecer os objetivos e as metodologias empregadas



no processo de ensino. É importante que as famílias conheçam e apoiem os padrões e critérios de aprendizagens, como também, estejam prontos para apresentar suas percepções sobre o desenvolvimento de seus filhos. Em virtude de a proposta ser realizada em um contexto de Educação Infantil, em que todas as crianças são menores de idade, faz-se necessário a assinatura dos pais e/ ou responsáveis, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 2).

Outra ação importante é a apresentação da proposta às crianças e a organização de um Termo de Assentimento, em que a criança tenha a oportunidade de decidir se quer ou não que sejam realizados registros audiovisuais de si mesma. Esse deve ser realizado após a apresentação da proposta e efetivado por meio de um instrumento de acordo, que pode ser, por exemplo, um cartaz que contenha imagens que façam referência aos registros e as crianças que assim desejarem participar, realizarão a escrita de seu nome ou de um desenho. É interessante que esse Termo de Assentimento fique exposto em lugar visível da sala de aula durante o ano, podendo ser alterado com a inclusão ou retirada de nomes.

Esse primeiro momento também é marcado pela organização de diretórios em uma unidade de gravação de arquivos, podendo ser utilizado um computador ou HD externo. O professor deve organizar um diretório, ou pasta de arquivos para cada criança, no qual serão incluídos os registros realizados posteriormente. Os arquivos devem ser organizados de tal forma que as próprias crianças tenham condições de acesso aos seus materiais posteriormente, nesse sentido, as turmas que possuem computadores em sala de aula, com acesso às crianças, apresentam mais facilidade.



As instituições que possuem computadores compartilhados com outras turmas, ou laboratórios de informática, também poderão utilizar essa abordagem metodológica. Caso nenhuma dessas opções tecnológicas esteja disponível, há ainda a alternativa de organizar os registros

em CD, DVD, HD externo, arquivamento virtual ou *pendrives* que podem ser utilizados em reprodutores de mídias como aparelhos de DVD, tablet's, celulares ,televisores ou equivalentes.



## 2º Momento: Coleção

Esse momento corresponde a produção dos registros, seja pelo professor ou pela própria criança. É muito importante que fique claro o objetivo principal do registro: a construção de um Portfólio Audiovisual que possibilite a efetivação de uma avaliação formativa, que se dará por meio da ação efetiva da criança, tanto no momento do registro, mais principalmente nos momentos de Seleção, Reflexão e Projeção.

Nesse sentido, o que deve ser registrado, são situações cotidianas em que a criança consegue se ver em relação ao que a cerca, como em relação aos adultos, as outras crianças, os brinquedos, os espaços e os instrumentos, situações em que seja possível perceber o seu desenvolvimento.

Não se adequa a proposta o registro de algo que não desenvolva no momento do registro nenhuma relação com a criança, como por exemplo: fotografia de um espaço que não é frequentado pela criança. Essa preocupação se dá mais na condição do professor ser o que realiza o registro, pois caso seja a criança, ela expressará no momento da Seleção e Reflexão o porquê do registro. Uma possibilidade ainda é de os registros serem realizados em outros espaços que a criança participe, como sua casa, por exemplo.

Esse momento prevê a utilização de ferramentas tecnológicas de captação de imagens, áudio e vídeo, porém deve ser adaptado a realidade de cada instituição de educação infantil, podendo os mesmos registros serem realizados com ferramentas diferentes, como é o caso da utilização de aparelhos celulares que possuem todas essas funções.





## Registros de Áudio

O processo educativo se desenvolve permeado pela fala, e se tratando de educação infantil, a expressão oral permeia as relações de pares: criança/ criança e criança/ adulto. Dessa forma, é de grande importância a utilização de registros de áudio que possibilitem a reflexão tanto pelo professor como pela própria criança.

O portfólio audiovisual proposto nessa dissertação, consiste no registro de falas das crianças em situações cotidianas que são realizadas na instituição educacional, por meio de atividades como: como contações de histórias, parlendas, músicas, piadas e anedotas, tentativa de leitura de livros e outros materiais, rodas de conversa, entrevistas, shows musicais, entre outras.

Sugerimos a utilização de um aparelho de gravação de áudio que a própria criança possa manusear, permitindo assim mais liberdade em seu manuseio. São indicados a utilização de aparelhos como gravadores de áudio ou aparelhos celulares com essa função. Também podem ser utilizados microfones ligados a caixas amplificadas de som para uma melhor captação do áudio.

As gravações devem ser realizadas tendo cada criança como autora do registro, mesmo que outras venham a participar na mesma gravação, o ideal é que cada uma delas produza o seu material. É possível que nas primeiras gravações, algumas crianças sintam-se envergonhadas em realizar o registro e não expressem nenhuma fala, dessa forma, a orientação é que a gravação seja realizada assim mesmo, seja organizada no Portfólio Audiovisual da criança para que ela mesma possa perceber sua reação inicial.

A frequência das gravações estará diretamente relacionada com os demais registros que o professor realizará para a construção do Portfólio Audiovisual, porém é indicado que haja



pelo menos duas gravações por criança em cada mês, mesmo porque, uma quantidade inferior que essa, dificultará análises comparativas.



Já em relação a duração do áudio, é indicado que seja organizado de acordo com a inteiração da criança com o momento, porém, considerando a audição desse material, um tempo de gravação entre 20 a 50 segundos é mais factível.

A edição do material está relacionada ao formato que será utilizado, sendo uma opção, utilizar o formato MP3 ou equivalente.

A organização do Portfólio Audiovisual se dá com a inclusão dos arquivos de áudio de cada criança em seu respectivo diretório, nomeando o arquivo com a data da gravação e o nome da respectiva criança.



## **Registros de Vídeo**

Vídeo é um instrumento de comunicação formado por uma sequência de imagens em movimento. Também pode ser considerado como uma ferramenta de informação e um recurso didático. A possibilidade de usar o texto escrito e falado, empregando a imagem e o som dá ao vídeo a particular condição de veículo que atinge duplamente os sentidos e, portanto, estabelece uma característica particular de integração de várias linguagens.

A proposta de organizar Portfólios Audiovisuais na Educação Infantil tem como organização os registros de vídeo de situações cotidianas vividas pelas crianças em instituições de educação infantil, sendo esses realizados pelos profissionais docentes ou mesmo pelas próprias crianças. Podem ser utilizados como recursos câmeras filmadoras, câmeras fotográficas e aparelhos celulares que disponham a função de gravação de vídeo.



Pensando na condição de ver a si mesmo em gravações de vídeo, Souza (2003, apud PIRES, 2010, p. 290), diz que ser visto no vídeo “seduz porque no centro da consciência de sermos sujeitos efêmeros existe o desejo de permanência da nossa própria imagem, da nossa presença no mundo, experiência que agora é recriada pela técnica”. A autora afirma que, quando o sujeito se coloca em frente às câmeras, ele sabe que sua imagem se deslocará, ganhando uma existência própria, sendo, posteriormente, retomada por outras pessoas em infinitas interpretações.

Para que o trabalho de gravação apresente uma boa qualidade, não basta o conhecimento técnico do equipamento disponível. É importante que os profissionais envolvidos conheçam alguns aspectos técnicos de grande importância que irão auxiliar no alcance dos objetivos propostos. Seguem então algumas orientações apresentadas no material da disciplina Integração da TV e do Vídeo em Projetos Multimidiáticos, do Curso de Mídias Integradas à Educação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (INTEGRAÇÃO, 2015).

## POSIÇÃO DA CÂMERA

A forma como posicionamos a câmera é muito importante, porque a altura dela em relação ao objeto (ou pessoa que fala) vai dar maior ou menor importância a ele. Normalmente, quando o objeto é tomado de baixo para cima, ele ganha em importância ou em arrogância; de cima para baixo, a sensação provocada é contrária. Como o que se deseja normalmente é a relação de igualdade entre emissor e receptor, a posição correta da câmera é ficar na altura dos olhos da pessoa que fala.



## ENQUADRAMENTOS BÁSICOS

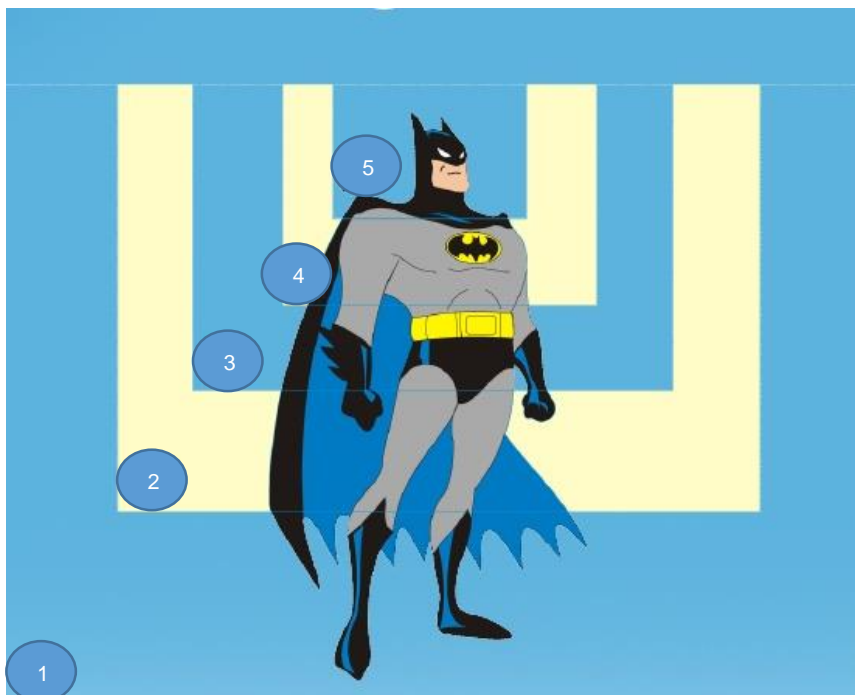
Um bom cinegrafista é, antes de tudo, um bom fotógrafo. Isto porque os enquadramentos e as regras que utilizamos no vídeo vêm em grande medida do universo da fotografia. Por isso, a composição fotográfica é chave para se ter uma boa imagem em vídeo. Quando fazemos um vídeo, em quase 100% das cenas o que temos são pelo menos duas informações a transmitir: a pessoa e o ambiente em que ela está. Por exemplo: se a pessoa que fala é uma dona de casa, devo ter em cena a pessoa e o ambiente que revela quem é ela, ou seja, uma cozinha. Se o depoimento é de um líder comunitário, preciso mostrar ao mesmo tempo ele e a comunidade; se for uma professora, tenho que mostrá-la na escola ou na sala de aula, e assim por diante. Esta técnica é feita com o que chamamos de primeiro e segundo planos, usando uma regra básica da fotografia conhecida como “regra do terço”. Isto é, divida imaginariamente a cena enquadrada pela câmera em três partes iguais na vertical. Normalmente vamos usar dois terços do enquadramento para o primeiro plano, ou seja, para o ator principal em cena (a dona de casa, o líder comunitário, a professora...) e o terço restante da cena enquadrada deve revelar o lugar, o ambiente em que está e que acrescente a informação desejada: a cozinha, a comunidade, a escola ou sala de aula, etc. Outra técnica muito utilizada na fotografia e que devemos trazer para o vídeo é a da “moldura”. Uma janela, uma porta, um mobiliário, uma árvore, uma folhagem, um abajur, um quadro... podem servir numa determinada cena de moldura que ajuda a entender melhor o lugar em que estamos e a deixar a fotografia mais bonita. Tudo depende do olhar do cinegrafista e seu bom gosto. Costumamos usar também a regra da “perspectiva”. Cenas que mostram linhas retas na horizontal ou na vertical deixam a imagem monótona, cansativa. O correto é fazer um enquadramento em que essas linhas criem uma perspectiva que comecem grandes e terminem pequenas e distantes ou, se for possível, até cruzando a fotografia. Isso dará uma imagem que instiga a criatividade, que provoca a curiosidade, que quebra a mesmice, a monotonia. Podemos trabalhar com esse recurso, utilizando diversos elementos: uma rua de fundo, um móvel em casa, uma janela, um quadro na parede, um fecho de luz, etc.





## PLANOS

PG Plano Geral	Mostra, por exemplo, uma pessoa no campo ou numa floresta ou ainda no meio da cidade. Essa pessoa é tomada de corpo inteiro, dividindo a cena com o ambiente em que está.
PA Plano Americano	Um pouco mais fechado, mostra a pessoa a partir da altura do joelho até um pouco abaixo da cintura. A pessoa ganha um pouco mais de importância em relação ao ambiente onde está, que também deve ser mostrado, numa composição de imagem.
PM Plano Médio	Enquadra a pessoa na altura da cintura, podendo até subir o pouquinho. Ela é ainda mais valorizada, mas o ambiente também deve ser revelado, sendo mostrado em segundo plano.
PP Primeiro Plano	Mostra a pessoa do peito pra cima, indo até a linha do pescoço. O ambiente vai perdendo em importância, para valorizar ainda mais a pessoa, suas expressões, sua fala.
PD Plano Detalhe ou Close	Mostra a cabeça ou apenas a boca, o olho ou outro detalhe da pessoa. Aqui, o ambiente praticamente desaparece, o que interessa é a pessoa, o que ela sente, fala, diz.



- 1 – Plano Geral
- 2 – Plano Americano
- 3 – Plano Médio
- 4 – Primeiro Plano
- 5 – Plano Detalhe ou Close

É importante aqui levar em conta que as sensações que cada um desses planos provoca no telespectador vão sendo gradativas do mais distante (PG), que é mais contemplativo e racional, para o mais próximo (PD ou Close), que é mais intimista, emocional. Os planos mais abertos, distantes, são necessários para revelar o ambiente, localizar o lugar onde a pessoa se encontra e são importantes para suscitar a reflexão, o pensamento do telespectador. Já os planos mais fechados, próximos, são indicados para revelar a pessoa que fala, seus sentimentos, e são importantes para revelar e intensificar a emoção de quem assiste.

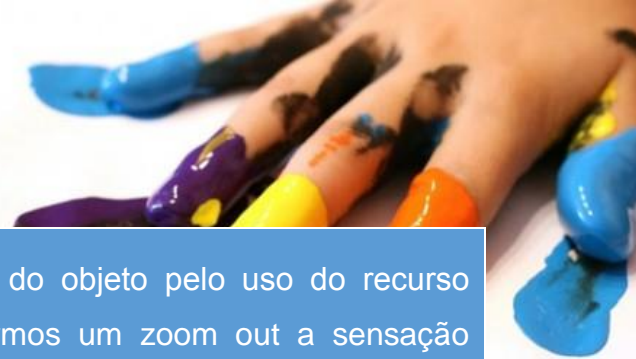


## MOVIMENTOS

Embora tratemos aqui de movimentos de câmera, é fundamental lembrar que o tipo de imagem que mais usamos numa produção audiovisual é o take, ou seja, a imagem feita com a câmera parada, como se fosse uma fotografia, em que apenas as pessoas e objetos se movem em cena. Observe uma reportagem, um documentário ou mesmo um filme; em média, 70% das imagens utilizadas são aquelas em que a câmera fica parada e a cena se move. No máximo 30% das imagens são feitas com câmera em movimento. Claro que essa porcentagem vai se alterar segundo a proposta do produto audiovisual em questão. Se a intenção é ser preponderante na emoção, então o número de imagens com câmera em movimento será um pouco maior. Contudo, tratamos aqui de vídeo destinado à instituição educacional, logo vale a primeira regra. Os movimentos de câmera são os maiores responsáveis pelas sensações provocadas pela imagem. Diante disso, vejamos a seguir algumas dicas sobre alguns movimentos de câmera e seu significado:

### *Zoom In*

Processo de “aproximação” do objeto pelo uso do recurso zoom da câmera. Embora esse movimento significa que o objeto está se aproximando do telespectador, a sensação provocada em quem assiste é como se estivéssemos arrastando ele próprio para perto do objeto.



<p><i>Zoom out</i></p>	<p>Processo de “afastamento” do objeto pelo uso do recurso zoom da câmera. Ao fazermos um zoom out a sensação provocada é ao contrário: distanciamos o telespectador do objeto para que ele olhe o todo, o local de inserção do objeto na cena, no ambiente.</p>
<p>Panorâmica (mais conhecida como Pan)</p>	<p>Movimento em que se gira a câmera sobre um mesmo eixo, de preferência um tripé, mostrando todo o ambiente. Quando fazemos uma Pan, estamos convidando o telespectador a observar o conjunto da cena, do ambiente. Já não há mais um elemento principal em cena, mas o importante aqui é toda a cena, todo o cenário. A sala de aula, a casa da dona Maria, as casas numa determinada rua, a cidade, etc. Usa-se muito a Pan para indicar o lugar em que vive, trabalha, atua o elemento principal da cena.</p>
<p><i>Travelling</i></p>	<p>Movimento em que se move o eixo da câmera, acompanhando o objeto lateralmente. Enquanto a Pan é considerada como um movimento confortável ao telespectador, porque ele permanece fixo (a câmera se move sobre um eixo fixo, o tripé) e apenas o olho se move, o Travelling é um movimento que exige uma espécie de “deslocamento” do telespectador. Ele dá, em princípio, as mesmas informações que temos com a Pan, mas tem uma maior carga emocional porque ao mover o eixo da câmera a sensação que passa ao telespectador é de que ele próprio está se movendo. A diferença está no fato de que, durante uma Pan, o telespectador sente-se como um observador da cena; já durante o Travelling ele sente uma sensação de participação na cena, de estar em cena, caminhado ao lado dela.</p>



Subjetiva (também conhecida como Câmera Inquieta)	Movimento em que a câmera caminha como se fosse um dos próprios personagens em cena. Normalmente ela é feita com o cinegrafista caminhando com a câmera no ombro ou nas mãos. Mais do que o <i>Travelling</i> , a subjetiva traz o telespectador para dentro da cena. Ele se torna um integrante da cena, sujeito às vicissitudes da cena. Por isso, a carga emocional é muito maior.
--	---

Há ainda outros planos e movimentos de câmera. Mas vamos ficar com esses que são os básicos e mais usados na produção de vídeo. O que queremos destacar aqui é que sempre que movemos a câmera, na realidade, estamos movendo o próprio telespectador. Logo, esse movimento não pode ser em vão, muito menos excessivo, a ponto de cansá-lo. A movimentação deve ser precisa e usada pouco, na hora certa, conforme a sensação que a história ou fato exige.

## ILUMINAÇÃO

É bom lembrar sempre que imagem é luz. Portanto, um dos grandes segredos da imagem é uma boa iluminação, que dê a ambientação necessária da cena e que não tire da imagem a profundidade de campo necessária e nem crie sombras desnecessárias. Um dos maiores problemas de quem começa a trabalhar com imagem é o contraluz. Isso ocorre quando vamos gravar uma imagem e atrás dela há uma luz, uma janela, o sol, ou seja, algo mais claro do que a cena que queremos gravar. Nesse caso, a imagem em primeiro plano ficará escura, inservível para um vídeo, a não ser que seja proposital (por exemplo: a pessoa não quer ser identificada). A melhor forma de evitar esse problema é observar muito bem a cena que se pretende gravar. A luz principal deve estar favorável à câmera, jamais atrás do objeto de cena, ou seja, em frente da câmera. Cuidado, portanto, com janela, lâmpada, parede branca, área ensolarada ao fundo, etc.



## SOM

Uma primeira exigência para um bom som é cuidar para que haja a melhor captação possível de falas, depoimentos, entrevistas, sem ruídos externos que tirem a atenção do que está sendo dito. Uma captação ruim de som poderá derrubar um trabalho feito por toda a equipe.

## DURAÇÃO E FREQUÊNCIA

Como um dos principais objetivos é a produção de registros, organizados em forma de um portfólio que possibilite o acesso às próprias crianças, o tempo de duração das gravações deve ser um item de grande consideração. Um tempo adequado para a gravação de vídeos para esse fim é com tempo de duração de um a dois minutos.

Já em relação a frequência, o ideal é que os vídeos sejam gravados com no máximo um espaço de tempo de duas a três semanas. Considerando que são vídeos que o foco no primeiro plano são as crianças individualmente, não necessariamente todos devem ser gravados no mesmo dia, podendo ser realizadas gravações alternadas de cada criança da turma semanalmente.

## EDIÇÃO

Como a proposta da organização dos registros de vídeo é de atividades cotidianas das crianças no espaço das instituições de educação infantil, os registros não necessitam ser editados em seu conteúdo, sendo necessário somente a organização desses em arquivos digitais com o nome da criança que está em primeiro plano e a data da gravação.





## Registros de Imagens

Imagens são recortes da realidade sob o enquadramento daquele que realiza o registro. Possuem a capacidade em si de apresentar contextos e relações com muito mais precisão que outras formas de registro, pois trazem aos expectadores um pouco do tempo e da percepção do autor sobre esse tempo. A proposta de organização de registros de imagens por meio de Portfólios Audiovisuais, prevê a utilização de imagens fotográficas digitais captadas tanto por professores, como pelas próprias crianças.

A fotografia está relacionada com a imaginação, envolvendo tanto quem faz a foto (fotógrafo) como quem a aprecia. O momento, o contexto e as ideias do autor fazem parte, embora nem sempre possa ser registrada e conhecida, porém ainda assim, consegue expressar sentimentos, informações e conhecimentos. A perspectiva do fotógrafo apresenta um “modo de ver que está referido a situações e significados que não são diretamente próprios daquilo que é fotografado e daqueles que são fotografados. Mas referido à própria e peculiar inserção do fotógrafo no mundo social.” (MARTINS, 2008, p. 63-64).

Nesse sentido, possibilitar também que a própria criança seja aquela que irá realizar seus registros, isto é, ser o fotógrafo é dar a ela voz por meio da imagem, permitindo que ela explicita suas condições de vida, anseios e desejos, resultado de suas interações estabelecidas desde cedo com as pessoas que lhe são próximas, com o meio e a cultura, revelando assim, seus esforços para compreender o mundo em que vivem e as relações contraditórias que presenciam. Neste contexto a fotografia se mostra como uma ferramenta importante na compreensão, tanto pelo professor, como pela própria criança do mundo em que vive, de forma lúdica e prazerosa.





Diante desses conceitos, algumas questões devem ser analisadas, pois elas definirão os encaminhamentos que deverão ser tomados.

A primeira delas diz respeito ao equipamento que deve ser utilizado: uma câmera analógica, digital ou mesmo um aparelho celular com a função de fotografia? Certamente a resposta estará relacionada aos objetivos propostos, mais não só a isso, a questões de recursos também. O mais indicado é a utilização de equipamentos que possibilitem a conversão do arquivo em uma extensão \*.JPEG, \*.PNG ou ainda \*.GIF.

Outra questão importante está relacionada a técnica empregada, pois há muitos recursos da arte fotográfica profissional que certamente podem auxiliar nos registros das imagens, dentre eles, destaca-se as seguintes propriedades da fotografia:

## LUZ

A luz exerce uma grande influência na fotografia, se o local tiver pouca luz, a foto vai ficar escura e se tiver muita luz, a foto vai ficar clara demais, por isso é importante buscar a iluminação adequada. Alguns cuidados podem ser tomados, como a direção da luz do ambiente, pois fotos que são tiradas contra a luz, pois os objetos acabam ficando escuros e com sombras. O melhor é ter a luz voltada para o objeto.

## FOCO

O foco está relacionado com a nitidez que se quer obter com o registro da imagem. Ele deve ser realizado antes do enquadramento final. A maioria das câmeras digitais possui a função autofocus, que funciona quando o botão de disparo é meio pressionado, sem fazer o clique.



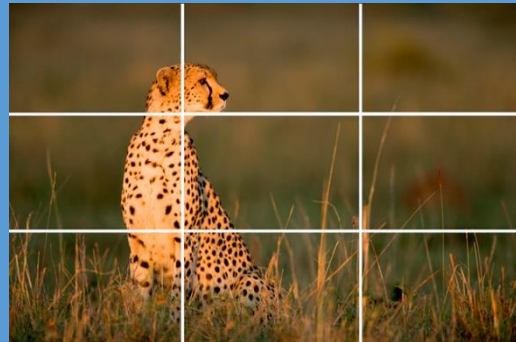
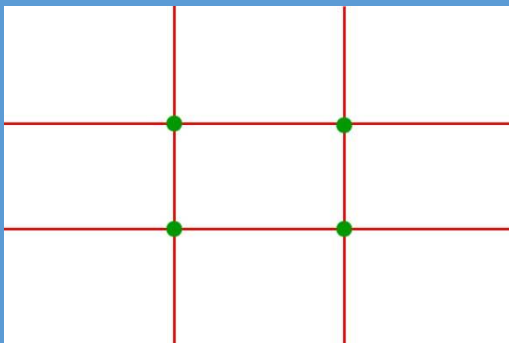
## ENQUADRAMENTO

O enquadramento é a seleção, o limite entre o que mostrar e o que deixar de fora da imagem, o fotógrafo retira e coloca em destaque aquilo que considera mais importante, aquilo que ele deseja que seja fixado o olhar, como também, apresentando uma maneira de olhar.

Uma dica interessante é fugir do padrão de manter o assunto principal da imagem sempre no meio do visor, podendo aproveitar os espaços para mostrar mais detalhes do ambiente que está sendo fotografado.

Também é muito utilizada a regra dos terços que marca 4 pontos de destaque dentro de uma cena, obtidos dividindo mentalmente o visor em 3 linhas e 3 colunas. Os pontos de encontro são locais estratégicos para enfatizar um item da imagem.

Exemplo da regra dos três terços:



Outra questão de extrema importância está relacionada a seleção dos materiais que serão utilizados, até porque, pela facilidade na utilização das câmeras fotográficas, principalmente as digitais, é muito comum a obtenção de muitas imagens, dificultando assim a organização das mesmas no Portfólio Audiovisual. Um dos caminhos para realizar essa coletânea é a organização de critérios, junto as crianças para a seleção. Salienta-se a necessidade de cada imagem possuir o registro da data que foi tirada como também uma indicação que a imagem foi realizada pela própria criança ou por outra pessoa.





Uma vez tendo essa seleção construída, o professor poderá fazer análise dos materiais selecionados, utilizando categorizações (imagens de animais, amigos, ambientes, etc.), como também sistematizando elementos da dimensão visual comuns entre as imagens de uma mesma criança (muitas fotos apresentam crianças sorrindo, chorando, brinquedos, etc.). A partir dessas análises, é possível descobrir os mistérios que rondam as fotografias, os fotógrafos, conhecer o que está registrado e aprender com o visível.

É indicado que esses registros sejam realizados pelo menos duas vezes a cada mês, sendo organizados momentos em que as crianças realizem seus próprios registros.

### 3º Momento: Seleção

Nesse momento, os registros realizados são reunidos para que o professor e cada criança individualmente estabeleça critérios para a seleção do material. Pode ser utilizado um computador ou notebook para a organização dos registros. Sempre é bom lembrar que o foco é a avaliação formativa que venha acompanhar o processo de desenvolvimento pela própria criança.

É interessante ressaltar que o Portfólio Audiovisual não é um espaço de depósito de registros, e sim a sistematização de registros periódicos com uma finalidade específica, dessa forma, não se justifica o acúmulo de materiais que não venham expressar relações lógicas. Por outro lado, o professor deve ficar atento as relações lógicas criadas pela criança, pois podem diferir daquilo que o professor tem em mente, sendo necessário dessa forma, respeitar a posição da criança.

O professor deve questionar a criança, estimulando-a falar das razões que a levou a escolher um determinado registro e a eliminar outro, sobre o processo de realização do registro, sobre o que sentiu ao registrar ou ser registrado, por exemplo e se atende aos critérios preestabelecidos ou não.



Solicitar essa justificação à criança, segundo Seiffert (2001), permite que esta aprenda a:

Identificar e selecionar experiências de aprendizagem;

Comentar os registos colocados no portfólio efetuando uma reflexão/ auto avaliação sobre si própria;

Ser mais seletiva, considerando que para o portfólio não vão todos os trabalhos/ fotografias, mas somente os mais significativos na demonstração do seu crescimento, desenvolvimento e aprendizagem.

É possível, que a criança tenha nos primeiros momentos certa dificuldade em responder, apresentando respostas breves como por exemplo: “porque sim”, “porque gostei”, porque achei bonito”. Porém deve ser respeitado o que a criança diz e é provável que vá tornando o seu discurso cada vez mais detalhado (SHORES e GRACE, 2001).

Uma boa estratégia é o professor estabelecer alguns critérios e apresentar diante da escolha de um determinado registro, suas

*Ao conduzir o aluno a julgar qual atividade vincula-se a determinado critério, o papel da avaliação desloca-se do professor para o aluno, consolidando-se uma avaliação formativa por redirecionar o ensino e informar sobre a aprendizagem futura (DANIELSON; ABRUTYN, 1997, p. 15).*

justificativas pela escolha, dando assim demonstrações do que as crianças necessitam relacionar para que, posteriormente possam tomar decisões por si mesmas.



## 4º Momento: Reflexão

Esse momento ocorre muitas vezes concomitante a Seleção e a Projeção, pois nos diálogos com a criança, essa pode já antecipar falas que identificam a continuidade do processo.

Porém uma grande marca desse momento é o período de revisitação dos registros que já compõem o Portfólio Audiovisual, em que a criança tem a liberdade de rever, na organização e na quantidade de vezes que preferir. Nem todo momento de Reflexão ocorre nas revisitações ao Portfólio Audiovisual, porém, em toda revisitação, ocorre a Reflexão.

Mesmo se a criança não expressa nada por meio da fala, somente o fato de rever um determinado registro com maior frequência, querer mostrar a outros, identificar detalhes que não tinha percebido antes, já apresenta aspectos essenciais que o professor deve considerar e relatar em seus Registros Sistemáticos Escritos. É um momento muito especial, em que o professor pode sinalizar recuos, limites, possibilidades e avanços, auxiliando a criança a perceber aspectos que não foram percebidos até o momento.

(...) é importante que o professor não ignore o aluno e sua apreciação sobre o assunto, proporcionando-lhe e estimulando autoavaliar-se, julgar, pensar, refletir, defender-se e argumentar sobre o que realizou (FRISON, 2008, p. 214).

As revisitações podem ocorrer individualmente, na presença do professor, de outras crianças ou até mesmo em momentos de reuniões com a família, sendo apresentado a essas pela própria criança. Como o Portfólio Audiovisual não prevê um término, as revisitações podem ocorrer durante todo o ano letivo.



## 5º Momento: Projeção

Da mesma forma que a Reflexão, a Projeção pode ocorrer já no momento da Seleção, pois nesse momento professor e criança traçam metas e objetivos que servirão de base para as novas Coleções. Consiste em definir objetivos para o futuro a partir dos objetivos gerais propostos e do que os registros já demonstram que foi alcançado, visando à melhoria e o aprofundamento.

Esse momento abre a porta para o recomeço, para a organização de novas Coleções, demonstrando assim que a metodologia não é final, mais sim processual. Conforme Seiffert (2001, p.1), os estudantes, ao analisarem as produções contidas no portfólio “avaliam seus trabalhos e buscam aperfeiçoamento, a partir das necessidades identificadas, tornando-se conscientes de sua aprendizagem”.

Nesse momento também são acrescentados pelo professor as condições de continuidade que o Portfólio Audiovisual possui, uma vez que não é uma metodologia que marca um único momento, mais que tem o propósito de acompanhar a criança em outras fases de sua escolarização, e se for o caso, por outros professores ou outras instituições educacionais que o aluno frequentar. Dessa forma, o professor deve ajudar a criança a desenvolver essa percepção de continuidade e os professores das séries seguintes poderão fazer uso do material para conhecer melhor a criança e seu processo de desenvolvimento.

Mesmo que não seja uma proposta utilizada pela turma que o aluno irá participar no ano seguinte o professor deve encaminhar uma cópia do Portfólio Audiovisual, juntamente com uma cópia dos seus Registros Sistemáticos Escritos (que podem ser digitalizados também) ao professor da série ou nível seguinte, expressando seus objetivos ao organizar essa metodologia de avaliação. Caso não seja possível fazer essa entrega pessoalmente, uma cópia do Portfólio Audiovisual deve ser entregue a família para ser encaminhada a instituição que o aluno irá frequentar.



Também é interessante que seja organizado um material para ser entregue a família ao final de cada ano letivo. É importante que esse tenha um formato que busque atender a realidade da maioria das famílias, podendo ser utilizados formatos como CD, DVD, ferramentas virtuais *online* como blogs, apresentações, etc.

## Registros Sistemáticos Escritos

Entende-se por registros sistemáticos, aqueles que apresentam o contexto do que é registrado, como também que atende a critérios preestabelecidos. Esses registros escritos devem ser realizados concomitantemente com os registros audiovisuais, pois se compreende que ambos se completam e somente assim conseguem possibilitar ao professor o repensar sua prática pedagógica e direcionar seu trabalho.

Percebe-se que tais registros devem conter os seguintes itens:

1. Identificação da instituição	Informações que apresente o nome, localização e equipe gestora.
2. Identificação do docente	Nome, formação e tempo que leciona.
3. Identificação da criança	Informações sobre o perfil da criança e sua relação com o contexto familiar como também com a turma. Outra informação importante é a identificação de quem autorizou a construção dos registros como também se há consentimento da própria criança.





#### 4. Registros do Processo

Nesse item o professor organiza relatórios que apresentem falas, reações e informações dadas pela criança em qualquer um dos momentos da construção do portfólio, incluindo a Coleção relatando informações sobre a atividade que estava sendo realizada no momento da gravação, o objetivo, a data, a percepção da criança enquanto se está sendo filmada, o cenário e a razão para o registro dentre outras percepções. Também descrevendo os Momentos da Seleção, Reflexão e Projeção, apresentando as falas e reações das crianças. É muito importante registrar a data e identificar o material que foi produzido ou analisado pela criança que corresponde ao determinado registro escrito.

O último item é contínuo, sendo alimentados pelo professor diante de sua própria percepção, porém quanto mais frequente esses registros forem realizados, mais informações o professor disponibilizará para a organização da prática docente. O Apêndice 2 apresenta um modelo de instrumento que atende esses itens.



# Algumas Considerações

Longe de tentar configurar Portfólios Audiovisuais como única estratégia de uma avaliação formativa, a abordagem metodológica que tem como objetivo a organização de registros em forma de Portfólios Audiovisuais aponta para uma possível efetivação de uma avaliação formativa na Educação Infantil.

De modo geral, o uso dessa abordagem metodológica, aponta a possibilidade de serem identificados alguns aspectos essenciais de uma concepção de avaliação formativa na Educação Infantil, como:

- Favorecer o desenvolvimento daquele que aprende;
- Informar os dois principais atores do processo: o professor sobre os efeitos reais de seu trabalho pedagógico, podendo regular suas ações; e o aluno, que não somente saberá onde anda, mais poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e corrigir ele próprio seus erros;
- Possibilitar que seus atores assumam uma função corretiva, modificando, se necessário, seu dispositivo pedagógico;
- Desenvolver uma avaliação em forma de processo planejado;
- Avaliar para a aprendizagem, diferente de outras concepções, nas quais é realizada a avaliação da aprendizagem em busca somente de resultados;
- Avaliar não para medir, mas para confrontar;
- Integrar as mídias à educação de modo a favorecer o desenvolvimento da criatividade e o uso consciente delas;
- Manter um íntimo diálogo com o contexto social em que a criança está inserida;
- Estabelecer diferentes formas de se relacionarem com as câmeras, com o mundo, com si mesmos e com o outro;
- Perceber a importância da busca de meios para o desenvolvimento de registros significativos que descrevam a prática pedagógica;

- Compreender o registro na educação infantil não é somente como um instrumento para a reflexão, para o planejamento e para a avaliação, mas também para a produção de memória, para a construção de conhecimento e para a promoção da autoria;
- Atender a natureza longitudinal, a diversidade de conteúdo e o caráter colaborativo e dialógico dos processos que subentende;
- Construir pela própria criança, possibilitando a ela fazer escolhas e tomar decisões;
- Possibilitar a reflexão, pois a criança decide o que incluir, como incluir e ao mesmo tempo, analisa suas produções, tendo a chance de refazê-las sempre que quiser e for necessário;
- Desenvolver a criatividade, não se restringindo a reproduzir, mais produzir conhecimento;
- Possibilitar a auto avaliação, pois a criança pode comparar suas produções com os critérios formulados por ela e pelo professor, podendo reconhecer suas potencialidades e fragilidades.

Alinhavando todos esses desdobramentos, conclui-se então que a efetivação de um Portfólio Audiovisual, por meio da organização de registros de áudio, vídeo e imagens, apresenta-se como um importante mecanismo para a concretização de uma concepção de avaliação formativa que possibilite o refletir pelo próprio indivíduo como o desenvolvimento de sua autonomia.



## REFERÊNCIAS

ARTER, J. A.; SPANDEL, V. **Using portfolios of student work in instruction and assessment**. Educational Measurement: Issues and Practice, 1992.

BENZONI, I. **La documentazione e le sue funzioni**. In: BENZONI, I. (Org.). **Documentare? Sì, grazie**. Ranica: Junior, 2001.

DANIELSON, C.; ABRUTYN, L. **An introduction to using portfolios in the classroom**. Alexandria: ASCD, 1997.

FORMOSINHO, J.O.; LINO, D.M.B.C. **Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças**. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 9-29, set. 2008/ fev. 2009.

FRISON, L. M. B. **Portfólio na educação infantil**. Ciências e Letras, Porto Alegre, v. 1, n. 43, p. 213-227, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www1.fapa.com.br/cienciaseletras/php/sumario.php?sum=43>. Acesso em: 20 jun. 2014.

INTEGRAÇÃO da TV e do Vídeo em Projetos Multimidiáticos. Disponível em: [http://www.cursos.nead.ufpr.br/file.php/1622/Anexos\\_Faxina/Disciplina\\_Integracao\\_d\\_a\\_TV\\_e\\_do\\_Video\\_em\\_projetos\\_multimiaticos.pdf](http://www.cursos.nead.ufpr.br/file.php/1622/Anexos_Faxina/Disciplina_Integracao_d_a_TV_e_do_Video_em_projetos_multimiaticos.pdf). Acesso em 10 jan. 2015.

KRAMER, S. **Infância, Cultura e Educação**. In: PAIVA, A., EVANGELISTA, A. PAULINO, G., e VERSIANIN, Z. (Org.). **No fim do século: a diversidade**. O Jogo do Livro Infantil e Juvenil. São Paulo: Editora Autêntica/CEALE, 2000.

LOPES, A. C. T. **Educação infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS, J. **Sociologia da fotografia e da imagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

MASSERON, C. **Integração da TV e do Vídeo em Projetos Multimidiáticos**. Présentation. Pratiques, nº 92, décembre 1996. Disponível em: [http://www.cursos.nead.ufpr.br/file.php/1622/Anexos\\_Faxina/Disciplina\\_Integracao\\_d\\_a\\_TV\\_e\\_do\\_Video\\_em\\_projetos\\_multimiaticos.pdf](http://www.cursos.nead.ufpr.br/file.php/1622/Anexos_Faxina/Disciplina_Integracao_d_a_TV_e_do_Video_em_projetos_multimiaticos.pdf). Acesso em: 07 maio 2015.

NUNES, A.; MOREIRA, A. **A Portfólio” na aula de língua estrangeira: uma forma de aprender a aprender e a ser (para alunos e professores)**. In.: SÁ-CHAVES, I. (Org.). **Os “portfólios” reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos**. Porto: Porto Editora, 2005.

PIRES, E. G. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n.1, p. 281-295, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n1/a06v36n1>. Acesso em: 08 set. 2014.

SEIFFERT, O. M. L. B. **Portfólio de avaliação do aluno: como desenvolvê-lo? Olho Mágico**, Londrina, v. 8, n. 1, jan./abr. 2001. Disponível em: <http://www.ccs.uel.br/olhomagico/v8n1/portaun.htm>. Acesso em: 10 dez. 2013.

SHORES, E. F.; GRACE, C. **Manual de Portfólio**: um guia passo a passo para professores. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, N. F. **Investigação participativa no grupo social da infância**. Currículo sem fronteiras, v. 6, n.1, p.p 25-40, jan. /jun. 2006.

## IMAGENS

Capa

Disponível em: <http://redeeducacaoemfoco.blogspot.com.br/2013/09/educacao-infantil-carimbo-das-maos-e-pes.html> Acesso em: 09 jul. 2015.

Página 3

Disponível em: <https://tudobemserdiferente.wordpress.com/2012/06/18/o-despertar-da-sexualidade/> Acesso em 13 jul. 2015.

Página 5

Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/despertar-sexualidade-infancia-freud-528841.shtml> Acesso em: 12 jul. 2015.

Página 7

Disponível em: <http://entretenimento.r7.com/blogs/mammy-em-dobro/o-que-uma-crianca-de-4-anos-deve-saber-20140321/> Acesso em: 24 set. 2015.

Página 9

Disponível em: <https://www.primecursos.com.br/gestao-da-educacao-infantil/> Acesso em: 24 set. 2015.

Página 12

Disponível em: <https://crescabrasil.wordpress.com/2011/12/15/estudo-revela-que-crianca-que-faz-pre-escola-aprende-melhor-matematica-e-reduz-atraso-escolar/> Acesso em: 24 set. 2015.

Página 14

Disponível em: <http://baudorena.blogspot.com.br/2013/02/o-plano-de-salvacao-em-suas-maos.html> Acesso em: 28 de ago. 2015

Página 15

Disponível em: [http://www.formandocidadaos.com.br/edicoes/fevereiro\\_2013/cooperacao\\_entre\\_pais\\_professores\\_e\\_escola.php](http://www.formandocidadaos.com.br/edicoes/fevereiro_2013/cooperacao_entre_pais_professores_e_escola.php) Acesso em: 24 set. 2015.

Página 16

Disponível em: <http://horadapedagogia.blogspot.com.br/2015/04/tecnologia-no-ensino-infantil.html> Acesso em: 24 set. 2015.

Página 18

Disponível em: <http://ensinandocomprazer.blogspot.com.br/> Acesso em: 24 set. 2015.

Página 22

Disponível em: [http://pt.slideshare.net/renata\\_tp/enquadramento-de-cmera-presentation](http://pt.slideshare.net/renata_tp/enquadramento-de-cmera-presentation) Acesso em: 24 set. 2015.

Página 27

Disponível em: <http://www.clq.com.br/colegio/educacao-infantil> Acesso em: 24 set. 2015.

Página 29

Disponível em: <https://mosocorp.wordpress.com/2012/11/04/composicao-fotografica-parte-1-a-regra-dos-tercos/> Acesso em: 24 set. 2015.

Disponível em: <http://nadaperfeita.com.br/dicas-de-fotografia-regra-dos-tercos-e-proporcao-aurea/> Acesso em: 24 set. 2015.

Página 35

Disponível em: <http://www.fatonovo.com.br/o-vale-se-destaca-na-educacao-infantil-not-4766.php> Acesso em: 24 set. 2015.

Cabeçalho

Disponível em: <http://www.artesanatoereciclagem.com.br/3604-como-fazer-tinta-para-criancas.html> Acesso em 13 jul. 2015.

Páginas 7, 11 e 15

Disponível em: <http://pt.depositphotos.com/6934186/stock-illustration-prints-of-hands-from-ink.html> Acesso em 09 jul. 2015.

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS FAMÍLIAS

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
PARA AS FAMÍLIAS**

Por meio desse termo, autorizo a participação de meu(minha) filho(a) na produção de Portfólios Audiovisuais enquanto concepção de avaliação formativa.

Autorizo também o uso da imagem para compor material de pesquisa e investigação sobre o desenvolvimento da criança.

Tenho conhecimento de que o material coletado: falas, desenhos, imagens e videografações das crianças, serão utilizados unicamente com finalidade educativa. Portanto, a fim de ampliar os conhecimentos sobre as crianças da Educação Infantil, os materiais serão divulgados como também, apresentados às famílias.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

Nome da Criança: \_\_\_\_\_

Nome do responsável: \_\_\_\_\_

RG do responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura do Responsável: \_\_\_\_\_

APÊNDICE 2 – REGISTRO SISTEMÁTICO ESCRITO

**REGISTRO SISTEMÁTICO ESCRITO**

1. IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO:

Nome: \_\_\_\_\_  
Endereço: \_\_\_\_\_  
Telefone: \_\_\_\_\_ e-mail: \_\_\_\_\_  
Equipe Gestora: \_\_\_\_\_

2. IDENTIFICAÇÃO DO DOCENTE:

Nome: \_\_\_\_\_  
Formação: \_\_\_\_\_  
Tempo que leciona: \_\_\_\_\_

3. IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA:

Nome: \_\_\_\_\_  
Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_  
Responsáveis: \_\_\_\_\_  
Endereço: \_\_\_\_\_  
Telefone: \_\_\_\_\_  
Turma: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_  
Tempo que frequenta a Instituição: \_\_\_\_\_  
Tratamento Médico: ( ) SIM ( ) NÃO  
Perfil da Criança:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Quem autorizou os registros audiovisuais: \_\_\_\_\_

A criança consentiu com os registros audiovisuais: ( ) SIM ( ) NÃO

#### 4. REGISTROS DO PROCESSO

1º Momento: Coleção:

---

---

---

---

2º Momento: Seleção:

---

---

---

---

3º Momento: Reflexão:

---

---

---

---

4º Momento: Projeção:

---

---

---

---