

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Maria Eduarda Nogueira

Dar a ver o invisível: portfólios que narram as experiências dos bebês e das crianças  
bem pequenas

Sorocaba

2025

Maria Eduarda Nogueira

Dar a ver o invisível: portfólios que narram as experiências dos bebês e das crianças bem pequenas

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia para obtenção do título de licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba.

Orientação: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi.

Sorocaba

2025

Nogueira, Maria Eduarda

Dar a ver o invisível: Portfólios que narram as experiências dos bebês e das crianças bem pequenas / Maria Eduarda Nogueira -- 2025.  
53f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Banca Examinadora: Beatriz Antunes Fogaça Brito, Rafael Romeiro Doin

Bibliografia

1. Criança pequena. 2. Experiência. 3. Registro. I. Nogueira, Maria Eduarda. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -  
CRB/8 6979



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - CCPedL-So/CCHB/R  
Rod. João Leme dos Santos km 110 - SP-264, s/n - Bairro Itinga, Sorocaba/SP, CEP 18052-780  
Telefone: (15) 32295978 - <http://www.ufscar.br>

DP-TCC-FA nº 30/2025/CCPedL-So/CCHB/R

Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso

Folha Aprovação (GDP-TCC-FA)

FOLHA DE APROVAÇÃO

MARIA EDUARDA NOGUEIRA

DAR A VER O INVISÍVEL: PORTFÓLIOS QUE NARRAM AS EXPERIÊNCIAS DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS PEQUENAS

Trabalho de Conclusão de Curso

Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba

Sorocaba, 27 de novembro de 2025

ASSINATURAS E CIÊNCIAS

Cargo/Função	Nome Completo
Orientadora	Prof.ª Dr.ª Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi
Membro da Banca 1	Prof.ª M.ª Beatriz Antunes Fogaça Brito
Membro da Banca 2	Prof. M.e Rafael Romeiro Doin



Documento assinado eletronicamente por **Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, Professor(a)**, em 27/11/2025, às 19:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

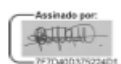


A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **2070681** e o código CRC **2CF9ED33**.

Referência: Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº 23112.035006/2025-01

SEI nº 2070681

Modelo de Documento: Grad: Defesa TCC: Folha Aprovação, versão de 02/Agosto/2019



Prof.ª M.ª Beatriz Antunes Fogaça Brito



Prof. M.e Rafael Romeiro Doin

Às crianças que todos os dias me emprestam seus olhos para que eu possa enxergar  
aquilo que escapa ao olhar adulto.

## AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a minha família que me permitiu viver a infância da forma como deveria ser. Agradeço por todo esforço que fizeram para tornar minha caminhada mais leve durante esse tempo, é graças a todo apoio que recebi de vocês que posso estar aqui hoje.

Agradeço aos amigos que fiz durante a graduação, por toda parceria e cumplicidade, os anos aqui foram mais leves vividos com vocês. Agradeço também ao Pedro, meu companheiro que me apoia todos os dias.

Agradeço aos professores por todo conhecimento compartilhado, em especial a querida professora e orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Lucia Lombardi que, desde o primeiro semestre, me inspira a ser presente.

Por fim agradeço as crianças que todos os dias me inspiram e me enchem de alegria e as minhas colegas de trabalho que, desde o começo, me ensinam tanto.

## RESUMO

NOGUEIRA, Maria Eduarda. Dar a ver o invisível: portfólios que narram as experiências dos bebês e das crianças bem pequenas. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2025.

Este Trabalho de Conclusão de Curso investiga o potencial do portfólio como instrumento de documentação e mediação das práticas pedagógicas na creche. Reconhecendo a primeira infância como um período de intensa produção cultural, o estudo aborda a complexidade de capturar e atribuir sentido às experiências efêmeras dos bebês e crianças bem pequenas que não resultam em produtos materiais. Desta forma, o objetivo principal é descobrir como a professora pode criar portfólios que registrem de forma sensível e ética as experiências que não se concretizam em materiais. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa de caráter bibliográfico baseada na análise de documentos normativos e obras de autores que discutem a pedagogia da escuta e a documentação. Os resultados demonstram que a documentação exige da professora uma competência ética e estética marcada pela curadoria reflexiva, sendo o portfólio uma ferramenta ideal para dar visibilidade às expressões da criança. Conclui-se que o portfólio é um recurso de comunicação que fortalece a parceria entre creche e família, desmistificando a visão assistencialista da instituição.

Palavras-chave: Criança pequena; Experiência; Registro; Portfólio; Documentação Pedagógica.

## ABSTRACT

NOGUEIRA, Maria Eduarda. Making the invisible visible: Portfolios that narrate the experiences of infants and toddlers. 2025. Undergraduate thesis (Licentiate in Pedagogy) - Federal University of São Carlos campus Sorocaba, Sorocaba, 2025.

This thesis investigates the potential of the portfolio as an instrument for documentation and mediation of pedagogical practices in nursery schools. Recognizing early childhood as a period of intense cultural production, the study addresses the complexity of capturing and attributing meaning to the ephemeral and playful experiences of infants and toddlers (zero to three years and eleven months), which frequently do not result in tangible material products. Thus, the main objective is to determine how the teacher can create portfolios that record these experiences in a sensitive and ethical manner. The research adopts a qualitative, bibliographic approach based on the analysis of normative documents and works by authors who discuss the pedagogy of listening and documentation. The findings demonstrate that documentation requires the teacher to possess an ethical and aesthetic competence characterized by reflective curation, making the portfolio an ideal tool for giving visibility to the child's voice. It is concluded that the portfolio is a communication resource that strengthens the partnership between the nursery school and the family, thereby overcoming the assistive view of the institution.

Keywords: Toddler; Experience; Record; Portfolio; Pedagogical Documentation.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC Base Nacional Comum Curricular

GIAPE Grupo de Pesquisa sobre Arte e Práticas Educativas

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SciELO Scientific Electronic Library Online

UFSCar Universidade Federal de São Carlos

UNESP Universidade Estadual Paulista

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2. CAPÍTULO I. Memorial.....</b>	<b>14</b>
<b>3. CAPÍTULO II. Metodologia.....</b>	<b>18</b>
<b>4. CAPÍTULO III. Quadro teórico .....</b>	<b>24</b>
4.1 Primeira infância e bebês na creche .....	24
4.1.1 Definição de registro, documentação pedagógica e portfólio .....	26
4.2 O desafio criativo de registrar o que costuma passar por invisível: as ações lúdicas e expressivas das crianças que não são produtos materiais .....	28
4.3 Os sentidos dos registros das experiências vividas pelos bebês e pelas crianças bem pequenas.....	35
4.4 Possibilidades de composição de portfólios de professores(as) sobre as experiências brincantes dos bebês .....	37
4.5 O portfólio como forma de mediação entre as práticas pedagógicas na creche e o diálogo com as famílias .....	45
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>49</b>
<b>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>50</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A primeira infância é reconhecida como período fundamental do desenvolvimento humano no qual as crianças, enquanto sujeitos ativos, se desenvolvem por meio de múltiplas interações e experiências. Neste cenário, a creche se estabelece como um espaço intencional de cuidado e educação, responsável por proporcionar ambientes e relações significativas e dialógicas que promovam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Tal concepção exige dos profissionais uma prática pedagógica reflexiva, que vá além do assistencialismo, focando na escuta e na valorização das múltiplas linguagens da criança.

Por uma questão de pertinência e contexto, o presente estudo utiliza o substantivo do gênero feminino ao se referir aos docentes da creche (professoras). Esta escolha se fundamenta na preponderância feminina que caracteriza historicamente o curso de Pedagogia e a área da Educação Infantil, um fato que, segundo Lombardi (2017, p.35), “não é neutro e nem isento de valores morais”, pois se relaciona diretamente com os papéis sociais reservados às mulheres na escola. A menção a essa marca de gênero reconhece a complexidade das identidades e práticas profissionais neste campo, convidando à reflexão sobre as implicações dessa construção de gênero na docência.

Como registrar as delicadezas e sutilezas das ações dos bebês e das crianças pequenas, quando as experiências não deixam vestígios materiais, não se materializam em produtos visíveis?

Na creche, coloca-se diante da docência um desafio instigante: registrar aquilo que escapa à materialidade, os gestos sutis e efêmeros dos bebês, pensamentos insinuados no olhar, sentimentos que atravessam o corpo, expressões mínimas, movimentos brincantes que acontecem e logo se transformam. Em outras palavras, na complexidade do trabalho docente na Educação Infantil se encontra um desafio de capturar e atribuir sentido ao que é efêmero e lúdico no cotidiano da creche. Os processos de aprendizagem, os gestos que comunicam e as inúmeras manifestações que acontecem de forma sutil, constituindo um saber “invisível” que corre o risco de se perder.

Esse desafio se intensifica no meu desejo de ser capaz registrar experiências que não resultam em produtos materiais, tais como: *Expressões corporais e gestuais* (movimentos espontâneos de bater palmas, balançar o corpo, girar, engatinhar em direção a algo); *gestos de exploração* (tocar, empurrar, puxar, abrir, fechar, tentar encaixar peças, pegar objetos, empilhar); *mudanças de postura corporal diante de cada situação* (encolher-se, esticar-se, buscar apoio); *expressões faciais* (sorrisos, espantos, franzir de sobrancelhas, olhares prolongados, olhares curiosos, olhares de reconhecimento); *brincadeiras corporais* (rolar,

escorregar de barriga, esconder-se); *interações e modos de comunicação não verbal* (trocas entre bebês, interações com adultos como solicitações, aproximações, afastamentos, apontar, estender os braços); *indicadores emocionais e afetivos* (modos de buscar conforto, abraçar um pano, demonstrar alegria, medo, estranhamento, encantamento); *processos de atenção e concentração* (tempo dedicado a observar algo, persistência, tentar várias vezes, encantamento com algo, interesse por espaços, cantinhos, janelas, exploração de texturas, temperaturas, sons).

Tudo isto é um universo de ações dos bebês e das crianças bem pequenas! Como professoras podem desenvolver uma escuta sensível, observação atenta a isto, e criar registros para documentar a potencialidade dessa dimensão?

Nesse contexto, a documentação pedagógica se apresenta como um instrumento metodológico capaz de transformar o registro em conhecimento, refutando a ideia de que na creche as crianças “só brincam”, uma vez que as experiências lúdicas, que de acordo com Afonso (2006) descreve tudo o que se vincula ao ato de jogar, à brincadeira e aos brinquedos, são atravessadas por aprendizagens e intencionalidades significativas. Nesse contexto, este estudo tem por objetivo descobrir as possibilidades de composição desse material, explorando como a professora realiza a curadoria e a reflexão crítica sobre as experiências, especialmente aqueles relacionados a experiências sem um produto final tangível. Especificamente, investiga-se como esse trabalho resulta na elaboração do *portfólio*, utilizando estratégias diversificadas para registrar não apenas ações isoladas, mas a narrar a inteligência e o sentido dos percursos de aprendizagem das crianças.

O estudo aborda o conceito de primeira infância e bebês na creche com base na legislação em educação, em Pimentel (2007), Richter e Barbosa (2010). Para tratar da noção de registro e documentação, baseia-se em Camargo e Lombardi (2023), que se alinham à abordagem de Reggio Emilia e às Pedagogias Participativas. Para a definição de portfólio, o trabalho de fundamenta em Fernando Hernández (2000) e em Marques (2011). Também se apoia nas contribuições de Moraes (2021), Rossi (2020), Bonotto (2021) e Rinaldi (2012/2016), que reforçam a importância da escuta, do compartilhamento democrático das produções, da sensibilidade às múltiplas linguagens e da interpretação dos registros. Destaca a dimensão estética, política e ética da documentação pedagógica, tornando visíveis experiências, memórias e aprendizagens com base em Dahlberg (2016), Simiano (2018), Cooper (2016) e Ostetto (2018). A discussão sobre mini-histórias se ancora em Silva, Nascimento e Rosa (2024) e Fochi (2019). A atuação docente é discutida à luz de Guollo e Paim (2023) e Manfré (2023), que defendem a postura pesquisadora e enfatizam a escuta contínua, a intencionalidade e a acolhida do imprevisível para conhecer as necessidades infantis.

Por fim, o presente estudo busca refletir sobre como o *portfólio* transcende sua função avaliativa para se consolidar como um instrumento de mediação, comunicação e democratização do trabalho pedagógico. A pesquisa visa evidenciar a potência desse material como promotor de uma parceria ética e significativa com as famílias, que passam a ter acesso às sensíveis experiências de seus filhos na creche fortalecendo o diálogo e o compromisso compartilhado com o desenvolvimento integral da criança.



## 2. CAPÍTULO I. Memorial

**Dizem que em cada coisa uma coisa oculta mora.**

**Alberto Caeiro**

Dizem que em cada coisa uma coisa oculta mora.

Sim, é ela própria, a coisa sem ser oculta,  
Que mora nela.

Mas eu, com consciência e sensações e pensamento,

Serei como uma coisa?

Que há a mais ou a menos em mim?

Seria bom e feliz se eu fosse só o meu corpo—

Mas sou também outra coisa, mais ou menos que só isso.

Que coisa a mais ou a menos é que eu sou?

O vento sopra sem saber.

A planta vive sem saber.

Eu também vivo sem saber, mas sei que vivo.

Mas saberei que vivo, ou só saberei que o sei?

Nasço, vivo, morro por um destino em que não mando,

Sinto, penso, movo-me por uma força exterior a mim.

Então quem sou eu?

Sou, corpo e alma, o exterior de um interior qualquer?

Ou a minha alma é a consciência que a força universal

Tem do meu corpo por dentro, ser diferente dos outros?

No meio de tudo onde estou eu?

Morto o meu corpo,

Desfeito o meu cérebro,

Em coisa abstracta, impessoal, sem forma,

Já não sente o eu que eu tenho,

Já não pensa com o meu cérebro os pensamentos que eu sinto meus,

Já não move pela minha vontade as minhas mãos que eu movo.

Cessarei assim? Não sei.

Se tiver de cessar assim, ter pena de assim cessar,

Não me tomará imortal.

(Pessoa, 1994, p. 120)

Desde pequena, carrego uma curiosidade sobre essa coisa oculta que eu sinto que mora aqui dentro de mim. Nunca soube muito bem se era ela que me controlava ou se eu a controlava. Essa curiosidade que vive comigo me faz olhar o mundo procurando o que fica escondido, o que não se vê normalmente.

Também sempre tive muito apego a memória, medo de esquecer das coisas, esquecer da criança que fui um dia, ou de como era acordar na minha cama na casa da minha mãe, sentido cheiro de café e quando chegava na cozinha encontrar com ela concentrada pintando, a caixa de madeira com tintas e pincéis do seu lado. Medo de esquecer como era passar as férias na casa da minha avó, do livro, que quando eu era criança parecia gigante e que hoje me parece maior ainda, das histórias que minha avó lia antes de dormir, das imagens que o ilustravam. Medo de esquecer o gosto do pão de mel que minha avó faz. Medo de esquecer como foi ser

criança ao lado das minhas irmãs, como foi explorar e descobrir os segredos do mundo ao lado delas.

Talvez essa curiosidade que me faz olhar para as coisas de um jeito diferente, procurando ver um outro lado de tudo e esse medo de me esquecer, enquanto cresciam junto comigo me fizeram, desde sempre, muito apegada as coisas. Uma pedra que encontrei no chão depois de um dia muito feliz ao lado de pessoas queridas nunca foi só uma pedra, para mim é uma recordação. Quem olha de fora vê uma pedra, nada demais, eu olho e ouço as risadas, sinto o cheiro, lembro das palavras que remontam ao dia que a encontrei. Esse apego pelo material me acompanha já há algum tempo, e acredito que a caixa que guardo meio escondida cheia de coisas aleatórias que para as outras pessoas são apenas coisas, é uma consequência desse apego.

Eu gosto de guardar, de visitar e reviver através dos objetos que compõem minha pequena coleção. Papéis, embalagens, pulseiras, correntes, pedras e até uma semente, essas são algumas das coisas que quem abre minha caixinha encontra. Apesar de muito especial essa não é minha primeira coleção, como disse, esse apego pelas coisas sempre esteve aqui juntinho de mim, quando era criança me lembro de querer guardar tudo. Morava em uma casa no sítio, o quintal era enorme, muitas árvores, plantas floridas, muitas pedras no chão e um horizonte infinito de possibilidades para que eu e meus olhinhos curiosos explorassem.

Acredito que tenha começado aí, as folhas das árvores tão diferentes umas das outras, tão especiais e caídas ali no chão apenas esperando para se desfazer, não poderia deixá-las lá para desaparecer, precisava fazer alguma coisa, precisava salvá-las, então eu as pegava, colocava em uma caixa que ficava junto com os meus brinquedos, assim não as perderia, poderia olhar para elas sempre que quisesse. As folhas são apenas um exemplo, gostava de guardar de tudo, qualquer coisa que atravessasse meu olhar em um momento de inspiração virava item da minha coleção.

Conforme fui crescendo ainda cultivava esse apego em guardar memórias, sentidos e as coisas ocultas aos olhos dos outros. Gostava de escrever diários, não escrevia nada de muito secreto, normalmente conversas especiais, pequenas coisas que tinha feito no meu dia e como elas me faziam sentir, escrevia se tinha ouvido uma música legal ou se tinha terminado de ler um livro que gostei. Apesar de escrever coisas corriqueiras do meu dia, que qualquer pessoa sabia que tinha acontecido, achava muito legal ter um segredo com esses acontecimentos, contá-los do meu ponto de vista e guardar só para mim parecia muito especial, muito mágico. Não mostrava para ninguém, não que não pudessem ler o que tinha lá, mas preferia guardar essas memórias só para mim. Já sabia que ninguém vive o mesmo momento da mesma forma ou

enxerga uma situação do mesmo ponto de vista, sabia que a forma como eu via o mundo era só minha e gostava de guardar como parte de mim, como a coisa oculta que mora dentro de mim e que é só minha.

Depois chegou à fotografia, que jeito mágico de guardar os momentos, ganhei uma câmera fotográfica da minha avó, e que coisa mais legal eu poderia querer? Era minha aliada, uma cúmplice. Eu, ela e todas as coisas que meus olhos (e sua lente) pudesse tocar. O chão, o céu, as formigas trabalhando, minhas irmãs brincando, a vida acontecendo e, enquanto isso eu tinha um poder em minhas mãos, eu poderia guardar tudo, para sempre, e com isso, ter o poder de reviver os momentos com meus olhos e não apenas com a minha memória.

Uma foto nunca era suficiente, precisava de todos os ângulos até de ponta-cabeça, não podia me arriscar em deixar nada passar, queria guardar tudo. Eu gostava dos vídeos por isso, com eles conseguia registrar tudo, as vozes, os movimentos. Mas as imagens ainda eram minhas preferidas, gostava da possibilidade de revelá-las, era como se elas se tornassem mais minhas pois podia tocá-las.

Quando entrei no curso de pedagogia não esperava que esse apreço por guardar e reviver os momentos se intensificaria ainda mais, agora como parte do meu trabalho. Na primeira disciplina de Pesquisa e Práticas Pedagógicas conheci as mini-histórias, uma forma encantadora de reviver um momento especial. Contar histórias vividas pelas crianças, dando voz a atribuindo sentido a elas me pareceu uma forma muito especial de guardar uma memória.

Não demorou muito depois que comecei esse curso para iniciar meu primeiro estágio em uma escola. Minha primeira experiência foi com uma turma do 4º ano em uma escola pública na cidade de Sorocaba e foi muito especial para mim. Vivi trocas muito significativas nesse momento da minha vida, fui muito acolhida pelas crianças dessa turma. Todo carinho que encontrei naquela turma se materializou de diversas formas para mim, entre cartas e desenhos encontrei mais uma vez uma forma de unir um amor que sempre me acompanhou (o amor por guardar memórias) e um novo amor que crescia em mim cada dia mais.

Não possuo nenhum registro fotográfico das crianças com quem vivi meu primeiro estágio, mas através dos recados e ilustrações que recebi deles durante esse tempo consigo reviver com muito carinho os nossos dias. Eu olho para um pedaço de papel com algumas letras escritas, mas vejo o rostinho cheio de amor que me entregou esse papel. Essa materialidade me permite reviver memórias muito especiais com crianças muito especiais.

Minha segunda experiência de estágio foi em uma escola de Educação Infantil, também pública e localizada na cidade de Sorocaba, onde trabalhei com crianças um pouco mais novas que as anteriores. Lá minhas memórias se constituíram de maneira diferente, não recebi

desenhos ou cartinhas, na verdade o papel quase não aparecia na rotina. Vivíamos nossos dias de forma diferente, através das brincadeiras, das interações, dos sorrisos, essas trocas também se fazem presentes na minha coleção de momentos especiais, mas de uma forma diferente, para não as esquecer precisei encontrar alternativas para guardar essas experiências que não se traduziam em materiais físicos. Nessa época voltei a guardar fragmentos aleatórios do meu dia, como fazia quando era criança, não eram coisas que se relacionavam diretamente com o momento que gostaria de guardar, mas olhar para elas me levava de volta para a memória que queria me lembrar.

Me recordo de um dia em especial, foi um dos primeiros dias de aula, ainda estava conhecendo as crianças e elas, um pouco desconfiadas com a minha presença, ainda tentavam entender o que eu estava fazendo ali. Começamos devagar, no começo apenas observava e aos poucos fui tentando me aproximar, perguntava do que estava brincando e elas me contavam. Até que um dia aconteceu, estávamos explorando a caixa de brinquedos e as crianças encontraram uma escova de cabelo, enquanto tentavam decidir quem ia usar primeiro uma delas se aproximou de mim com a escova na mão e me perguntou se eu queria que ela penteasse meu cabelo. Pode não parecer grande coisa, mas essa foi a primeira vez que elas me convidaram para brincar com elas, nesse momento que fazia parte da turma. Depois desse dia, toda vez que olhava para a escova não via uma escova, eu via o começo, revivia aquele momento tão especial e cheio de carinho.

Na Universidade vivi muitos momentos que guardo com carinho na minha memória e nos meus registros, enquanto escrevo este memorial penso que ele também fará parte da minha coleção de memórias felizes, esse material carrega um sentido muito especial para mim, simboliza um fim que se aproxima. Foram 5 anos vivendo essa experiência incrível que me moldou e cultivou meu amor pela profissão que escolhi.

O medo de esquecer a criança que eu fui se transformou no desejo de cultivar o amor pela memória na criança que está hoje em minha frente. Assim, me aproximando do fim deste capítulo da graduação, entendo que a “coisa a mais ou a menos” que sou, além do corpo e do pensamento, é essa incessante busca pelo sentido escondido, que me desperta o desejo de guardar as memórias e cultivar o olhar capaz de encontrar, em cada coisa, a poesia que se oculta, transformando a vivência em materialidade afetiva e, por extensão, em arte.

### 3. CAPÍTULO II. Metodologia

A metodologia adotada para a pesquisa é qualitativa de caráter bibliográfico que, segundo Malheiros (2011), tem como propósito identificar e confrontar as contribuições científicas e os resultados de pesquisas já existentes sobre o tema específico, através da leitura disponível. O *corpus* do estudo foi constituído por livros, artigos científicos, dissertações de mestrado e documentos oficiais. O objetivo da pesquisa consiste em compreender como a professora pode registrar as experiências dos bebês e das crianças bem pequenas que não resultam em produções materiais, compondo *portfólios* que expressam a riqueza dessas experiências para compartilhar com as famílias. Para atingir esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: conceituar a primeira infância e os bebês na creche, a fim de compreender os sentidos dos registros das experiências vividas por eles; identificar os desafios enfrentados pela professora na documentação das ações lúdicas e expressivas que não resultam em produtos materiais; investigar estratégias criativas que possam ser utilizadas na composição de portfólios sobre experiências artísticas e brincantes e refletir sobre o portfólio como forma de mediação entre as práticas pedagógicas na creche e o diálogo com as famílias.

O tema surgiu a partir de vivências na Educação Infantil com diferentes faixas etárias, a maior inquietação proveniente dessas observações foi em relação as estratégias que a professora pode utilizar ao trabalhar com bebês e crianças bem pequenas para comunicar, especialmente às famílias, sobre o trabalho desenvolvido no cotidiano da creche. Pensando que com crianças mais velhas as professoras têm os registros físicos produzidos por elas que comprovam o caminho que está sendo percorrido ao longo do ano letivo, enquanto que, com os bebês e as crianças bem pequenas, esse caminho acontece através das experiências e interações vividas cotidianamente o que, muitas vezes, não deixa um “rastro” do que foi feito.

Para este estudo foram analisados os seguintes documentos normativos: Marco Legal da Primeira Infância, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fundamentais para a delimitação da faixa etária e a fundamentação das práticas pedagógicas. Também foram analisadas obras de autores que discutem a Educação Infantil ou temas relevantes a suas especificidades, como: Cooper (2016), Dahlberg (2016), Faria (2007), Forman (2016), Gandini (2016), Garcia e Abreu (2018), Hernandez (2000), Pimentel (2007) e Rinaldi (2016).

O levantamento bibliográfico foi realizado nas seguintes bases de dados: Repositório Institucional UNESP (<https://repositorio.unesp.br/>), Scientific Electronic Library Online – SciELO (<https://scielo.org/>), Sistema Integrado de Bibliotecas da UFSCar

(<https://pergamum.ufscar.br/>) e Portal de Periódicos da CAPES (<https://www.periodicos.capes.gov.br/>) com as palavras-chave: Registro na Educação Infantil, observação de bebês AND brincar, *portfólio* AND docência, professor AND creche e docência criativa. Não foi aplicado nenhum filtro de período durante o levantamento bibliográfico.

Em alguns casos, ao realizar a busca nas bases de dados a partir das palavras-chave indicada, embora tenham retornado inúmeros resultados, a leitura dos títulos e resumos evidenciou que muitos trabalhos pertenciam a áreas distintas da Educação, ou abordavam focos que não dialogavam com os objetivos deste Trabalho de Conclusão de Curso. Além disso, houve recorrência de títulos repetidos. Desse modo, procedeu-se à seleção apenas daqueles trabalhos efetivamente pertinentes ao estudo.

A sistematização do levantamento foi realizada por meio de quadros específicos para a revisão bibliográfica, sugeridos pela Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Lucia Lombardi, orientadora. Esse modelo, que possui quatro colunas (indicando a palavra-chave, o número total de referências, a quantidade de referências selecionadas e seus respectivos títulos), foi concebido no contexto de estudos metodológicos no curso de Licenciatura em Pedagogia, e refinado em debates no Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte e Práticas Educativas (GIAPE). Sua adoção visa garantir que o leitor tenha acesso, de maneira explícita e democrática, aos critérios de busca e seleção de todo o material pertinente ao tema pesquisado. Os resultados obtidos através desse procedimento serão detalhados na sequência.

QUADRO 1 – Levantamento bibliográfico SciELO.  
Plataforma: Scientific Electronic Library Online – SciELO (<https://scielo.org/>)

Filtros aplicados: Nenhum filtro foi aplicado.

SciELO - Scientific Electronic Library Online			
Palavra-chave	Referências (total)	Referências selecionadas	Títulos selecionados
Registro na Educação Infantil	37	0	0
Observação de bebês AND brincar	2	0	0
Portfólio AND docência	12	0	0

SciELO - Scientific Electronic Library Online			
Professor AND creche	8	2	<p>ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. <i>Psicologia USP</i>, v. 20, p. 437-464, 2009. Disponível em: <a href="https://doi.org/10.1590/S0103-65642009000300008">https://doi.org/10.1590/S0103-65642009000300008</a>.</p> <p>SIMIANO, Luciane Pandini. A documentação pedagógica como narrativa peculiar na creche. <i>Pro-Posições</i>, v. 29, n. 3, p. 164-186, 2018. Disponível em: <a href="https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0002">https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0002</a>.</p>
Docência criativa	5	0	0

QUADRO 2: Levantamento bibliográfico Sistema Integrado de Bibliotecas da UFSCar.  
 Plataforma: Sistema Integrado de Bibliotecas da UFSCar  
[\(https://pergamum.ufscar.br/\)](https://pergamum.ufscar.br/)

Filtros aplicados: Nenhum filtro foi aplicado.

Sistema Integrado de Bibliotecas da UFSCar			
Palavra-chave	Referências (total)	Referências selecionadas	Títulos selecionados
Registro na Educação Infantil	0	0	0
Observação de bebês AND brincar	0	0	0
Portfolio AND docência	0	0	0
Professor AND creche	0	0	0
Docência criativa	0	0	0

QUADRO 3 – Levantamento bibliográfico Repositório Institucional UNESP.  
 Plataforma: Repositório Institucional UNESP (<https://repositorio.unesp.br/>)

Filtros aplicados: Dissertações de Mestrado + Palavra-chave

Repositório Institucional UNESP			
Palavra-chave	Referências (total)	Referências selecionadas	Títulos selecionados

Repositório Institucional UNESP			
Registro na Educação Infantil	115	3	<p>SANTANA ALVES, Deise Luci. Observação e registro: instrumentos de acompanhamento e avaliação na creche. 2017. Disponível em <a href="http://hdl.handle.net/11449/150041">http://hdl.handle.net/11449/150041</a></p> <p>BONOTTO, Sandra. A constituição de uma marinheira-professora-pesquisadora navegando com as crianças pequeninhas da educação infantil: investigações a partir da pesquisa narrativa. 2021. Disponível em <a href="http://hdl.handle.net/11449/215939">http://hdl.handle.net/11449/215939</a>.</p> <p>ROSSI, Sintia Otuka. Mostra lúdica cultural na educação infantil: uma possibilidade integradora no registro e documentação pedagógica. 2020. Disponível em: <a href="http://hdl.handle.net/11449/191935">http://hdl.handle.net/11449/191935</a>.</p>
Observação de bebês AND brincar	52	1	<p>MANFRÉ, Viviane Barrozo. Pesquisa bibliográfica sobre a observação das crianças de creche: uma metodologia importante à ação docente. 2023. Disponível em: <a href="http://hdl.handle.net/11449/250148">http://hdl.handle.net/11449/250148</a>.</p>
Portfolio AND docência	20	1	<p>BONOTTO, Sandra. A constituição de uma marinheira-professora-pesquisadora navegando com as crianças pequeninhas da educação infantil: investigações a partir da pesquisa narrativa. 2021. Disponível em <a href="http://hdl.handle.net/11449/215939">http://hdl.handle.net/11449/215939</a>.</p>
Professor AND creche	306	2	<p>MANFRE, Viviane Barrozo. Pesquisa bibliográfica sobre a observação das crianças de creche: uma metodologia importante à ação docente. 2023. Disponível em: <a href="http://hdl.handle.net/11449/250148">http://hdl.handle.net/11449/250148</a>.</p> <p>AFONSO, Roseli de Cássia. O professor e o lúdico na educação infantil: um estudo das concepções sobre o brincar em histórias de vida. 2006. 143 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2006. Disponível em: <a href="http://hdl.handle.net/11449/97670">http://hdl.handle.net/11449/97670</a>.</p>
Docência criativa	16	0	0

QUADRO 4: Levantamento bibliográfico Portal de Periódicos da CAPES.  
 Plataforma: Portal de Periódicos da CAPES (<https://www.periodicos.capes.gov.br/>)

Filtros aplicados: “Artigos” e “Título”

Portal de Periódicos da CAPES			
Palavra-chave	Referências (total)	Referências selecionadas	Títulos selecionados
Registro na Educação Infantil	51	4	<p>GUOLLO, Lauana Guerreiro; PAIM, Fernanda Regina Luvison. O registro na educação infantil: professoras que observam e registram sobre o brincar. Revista Saberes Pedagógicos, v. 7, n. 1, p. 156-181, 2023. Disponível em: <a href="https://doi.org/10.18616/rsp.v7i1.8117">https://doi.org/10.18616/rsp.v7i1.8117</a></p> <p>MORAES, Tania Ramos de. Registros na educação infantil. Revista, v. 3, n. 4, p. 314-321, 2021. Disponível em: <a href="https://www.sumarios.org/revista/revista-2021-abril">https://www.sumarios.org/revista/revista-2021-abril</a>.</p> <p>OSTETTO, L. E. A prática do registro na educação infantil: narrativa, memória, autoria. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 202–213, 2018. DOI: 10.26843/v8.n2.2015.526.p202 - 213. Disponível em: <a href="https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/526">https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/526</a>.</p> <p>SILVA, Dilma Antunes; NASCIMENTO, Ana Paula Santiago; ROSA, João Luiz Silva. Experiências estéticas na educação infantil: o registro como instrumento que revela fragmentos do cotidiano. Zero-a-Seis, v. 26, n. 49, p. 361-379, 2024. Disponível em: <a href="https://doi.org/10.5007/1980-4512.2024.e95879">https://doi.org/10.5007/1980-4512.2024.e95879</a></p>

Filtros aplicados: “Artigos”

Portal de Periódicos da CAPES			
Palavra-chave	Referências (total)	Referências selecionadas	Títulos selecionados
Observação de bebês	12	1	MELO, Lidiane Alves; DE OLIVEIRA COSTA, Marli. Os bebês como sujeitos sociais: escuta e registro dos saberes dos bebês em um

Portal de Periódicos da CAPES			
AND brincar			berçário de Criciúma-SC. Revista Saberes Pedagógicos, v. 2, n. 1, p. 109-126, 2018. Disponível em: <a href="https://doi.org/10.18616/rsp.v2i1.3718">https://doi.org/10.18616/rsp.v2i1.3718</a>
Portfólio AND docência	112	0	
Professor AND creche	102	1	SIMIANO, Luciane Pandini. A documentação pedagógica como narrativa peculiar na creche. Pro-Posições, v. 29, n. 3, p. 164-186, 2018. Disponível em: <a href="https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0002">https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0002</a> .
Docência criativa	79	0	

Na plataforma Portal de Periódicos da CAPES foram utilizados filtros diferentes para as palavras-chave. Ao procurar por “Registro na Educação Infantil” foram aplicados os filtros “Artigo” e “Título”, para as outras palavras-chave foi utilizado apenas o filtro “Artigo”. Além dos artigos selecionados na etapa de levantamento bibliográfico foram consultados outros autores que se mostraram relevantes durante o desenvolvimento deste estudo, como: Fochi (2019), Marques (2011) e Richter (2010).

A análise dos dados ocorreu mediante a leitura crítica e sistemática dos materiais, procedendo-se ao fichamento e à sistematização das ideias principais (Malheiros, 2011). As ideias centrais foram agrupadas em categorias temáticas para posterior interpretação e discussão no desenvolvimento do trabalho.

#### **4. CAPÍTULO III. Quadro teórico**

##### **4.1 Primeira infância e bebês na creche**

A primeira infância, definida pelo Art. 2 da Lei nº 13.257/2016 (Marco Legal da Primeira Infância) (Brasil, 2016) como período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos de vida da criança, é um dos momentos mais determinantes para o desenvolvimento humano, envolvendo grandes transformações nos âmbitos cognitivo, afetivo, motor, social e cultural. Nesta etapa, o foco do presente estudo se direciona sobre a faixa etária da creche, que, conforme o documento norteador Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), abrange os bebês (zero a 1 ano e 6 meses) e as crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses).

A creche deve ser um espaço acolhedor para que os bebês e crianças bem pequenas, desde muito cedo, possam interagir, explorar e se apropriar do mundo ao seu redor, constituindo-se como um ambiente que propicie estímulos e oportunidades que contribuam diretamente para a formação de sua identidade e para a construção progressiva de sua autonomia e de seu conhecimento.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que, dentre outras, promovam o conhecimento de si e do mundo por meio de experiências sensoriais, expressivas, corporais; favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais que alarguem seus padrões de referência e de identidades; incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (Brasil, 2010). Assim, creche, é tanto lugar de acolhimento como também um espaço educativo que amplia as vivências da criança, complementando a educação familiar e estimulando o desenvolvimento de forma integral.

De acordo com Pimentel (2007), que se baseia em Vygotsky, a educação possui um caráter transformador, pois é através da mediação e das interações sociais que se torna possível a efetivação do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. De acordo com esta autora, no contexto da primeira infância “[...] isso significa dimensionar quais bases efetivamente propiciam o desenvolvimento na sua multiplicidade cognitiva, afetiva, social, psicomotor e moral” (Pimentel, 2007, p. 222) aspectos esses que, segundo Vygotsky, são

tratados de forma integrada. Na prática pedagógica da creche, isso requer que as crianças sejam encorajadas a assumir um papel ativo em seus próprios processos de aprendizagem. Nesse contexto, o trabalho criativo da professora deve voltar-se ao registro das ações, interações e aprendizagens das crianças, tornando visível o percurso de construção do conhecimento.

A abordagem do pedagogo e professor italiano Loris Malaguzzi (Correggio, 23 de fevereiro de 1920 - Reggio Emilia, 30 de janeiro de 1994), contribui para essa percepção ativa e criativa da criança. Segundo ele, a criança deve ser reconhecida como “ativa, inventiva, envolvida, capaz de explorar, curiosa, aceitando o desafio de exprimir-se nas mais diferentes linguagens” (Faria, 2007, p. 281).

Malaguzzi também defende os direitos das crianças serem reconhecidas como “sujeitos de direitos individuais, jurídicos, civis, sociais”, e como “construtoras de suas próprias culturas” (Malaguzzi, 1993 apud Faria. 2007, p. 288). Essa perspectiva implica que cada uma delas, especialmente as bem pequenas e os bebês, devem ser vistas como agentes de suas próprias histórias, tendo suas culturas e identidades respeitadas e incentivadas. A educação infantil, portanto, precisa garantir que a criança tenha um espaço para se expressar e construir seu conhecimento respeitando suas produções culturais.

O desenvolvimento infantil, especialmente na creche, caracteriza-se por aprendizagens que envolvem não apenas aspectos motores, mas também cognitivos, afetivos, sociais e linguísticos. Embora esse processo seja, em grande parte, comum entre elas, ele também é marcado por variações que, de acordo com Richter e Barbosa (2010), podem sofrer influências sociais e culturais que moldam suas formas de aprender e se expressar. É possível observar uma multiplicidade de ações e interações no cotidiano da creche que, apesar de nem sempre serem reconhecidas como saberes legítimos, constituem aprendizagens culturais relevantes como afirmam Richter e Barbosa (2010)

No cotidiano da creche existe uma riqueza de ações que não são validadas como aprendizagens culturais. O bebê é muito ágil e inventivo; é poderoso em sua capacidade básica de se auto-organizar, autogerir, auto-administrar, escolher e tomar decisões para empreender ações e alcançar êxito nos resultados (Richter; Barbosa, 2010, p. 87-88).

Essas observações evidenciam a importância de práticas pedagógicas que reconheçam os bebês e crianças pequenas como sujeitos ativos, curiosos e capazes de construir conhecimento por meio das múltiplas linguagens, das interações e da experimentação cotidiana.

Nesse contexto, a valorização das múltiplas linguagens torna-se essencial para a educação infantil, especialmente na creche, onde os bebês e crianças bem pequenas constroem conhecimento a partir de suas experiências corporais, sensoriais, emocionais e simbólicas. A

BNCC reafirma essa perspectiva ao destacar seu o direito de vivenciar uma educação que favoreça a exploração de “movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções” (Brasil, 2018, p.38), assegurando que o trabalho nas creches contemple o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor, social e linguístico.

Diante da complexidade e da riqueza das experiências vividas pelos bebês e crianças bem pequenas na creche, o papel da professora enquanto mediadora atenta, sensível e reflexiva se faz essencial. O trabalho pedagógico nesse sentido exige mais do que oferecer estímulos: requer a capacidade de escutar com profundidade, observar com intencionalidade e interpretar as ações infantis como formas legítimas de expressão, comunicação e construção de saberes. Com isso, registrar de forma criativa e intencional as experiências cotidianas é uma prática essencial que permite tornar visíveis os processos de aprendizagem e desenvolvimento que muitas vezes passam despercebidos.

#### **4.1.1 Definição de registro, documentação pedagógica e portfólio**

A partir das reflexões de Gabrielle Camargo e Lucia Lombardi (2023) compreende-se que a documentação pedagógica se constitui como um exercício pedagógico, estético e político da docência na Educação Infantil, realizado pela via da sensibilidade estética. As autoras ressaltam que tanto o registro quanto a documentação partem da observação e da escuta das crianças; contudo, distinguem-se quanto à intencionalidade e ao alcance formativo. Enquanto os registros presentes em diários (que narram ações, fatos e experiências cotidianas) são fundamentais para a organização das práticas, a documentação pedagógica avança ao utilizar esses registros como recurso de interpretação, voltado a compreender o contexto oferecido às crianças e os modos como elas constroem suas próprias aprendizagens no processo.

Para configurar-se como documentação pedagógica, Camargo e Lombardi (2023) destacam a necessidade de existirem três pilares indissociáveis: observar, registrar e interpretar. Essa tríade sustenta uma prática que busca conhecer e aprender do ponto de vista da criança, alinhando-se à abordagem de Reggio Emilia e às Pedagogias Participativas, que reconhecem a criança como sujeito competente, coconstrutora de suas aprendizagens e participante ativa do processo educativo. Nessa perspectiva, a documentação é feita em torno das aprendizagens conjuntas de crianças e adultos(as), respeitando os modos pelos quais ambos vivenciam as experiências pedagógicas, constroem narrativas, desenvolvem identidades de protagonismo e pertencimento e buscam transformar as práticas cotidianas.

O exercício da documentação pedagógica implica, assim, uma escuta sensível e a experimentação de múltiplas formas de registrar. Na pesquisa de Camargo e Lombardi (2023),

foram utilizados diversos modos de registro, tais como: diário de bordo, vídeos, fotografias, pastas individuais, álbuns de imagens e desenhos, museu de cartazes, murais, exposições de arte, mini- histórias e até mesmo um documentário. Eles foram suportes para interpretar o pensar-fazer-sentir-aprender das crianças. Essa interpretação, contudo, demanda igualmente o pensar-fazer da pessoa adulta, pois são as interações, as escutas e as observações atentas realizadas durante as experiências que ampliam os conhecimentos docentes e contribuem para um saber-fazer comprometido com a legitimação dos direitos das crianças e com a qualificação da prática pedagógica.

Fernando Hernández, professor e pesquisador espanhol reconhecido internacionalmente por suas contribuições aos estudos sobre Cultura Visual, currículo e metodologias de projeto, discute em *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho* (2000) o papel do portfólio como um importante recurso formativo. Para o autor, o portfólio constitui um instrumento de avaliação dos processos educativos que permite, ao mesmo tempo, a reconstrução do percurso de aprendizagem por parte de quem o cria e a tomada de consciência desse percurso. Além disso, oferece evidências da compreensão alcançada ao longo do processo, tornando visível aquilo que, muitas vezes, permanece disperso ou invisível no cotidiano educativo.

Hernández (2000) define o portfólio como:

[...] um continente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidências do conhecimento que foram sendo construídas, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo (p. 166).

O autor destaca, especialmente no campo das artes visuais, que o uso do portfólio como instrumento de avaliação favorece uma análise mais profunda dos processos, permitindo que estudantes e professores reflitam sobre o progresso da compreensão da realidade. Ao contrário das avaliações pontuais e descontextualizadas, o portfólio possibilita acompanhar o desenvolvimento em continuidade, situando o trabalho docente no contexto do ensino e reconhecendo-o como atividade complexa, tecida por múltiplos momentos e relações de aprendizagem.

A utilização do portfólio, segundo Hernández (2000), está vinculada a uma concepção de ensino e aprendizagem que valoriza a construção autônoma e situada do conhecimento. Essa perspectiva reconhece que cada pessoa trilha caminhos singulares dentro de um projeto curricular comum, o que implica respeitar ritmos, percursos e modos próprios de aprender. Por isso, os portfólios (sejam físicos ou virtuais) devem revelar as particularidades do processo

criador, reunindo atividades realizadas, textos lidos e produzidos, registros visuais, trabalhos práticos e outros materiais que o próprio estudante considera significativos. Assim, tornam possível identificar aprendizagens relevantes, dificuldades encontradas, estratégias mobilizadas e projeções futuras, evidenciando não apenas resultados, mas sobretudo processos.

Nesse sentido, os portfólios trazem à luz objetivos e relações que a professora, muitas vezes, não poderia prever, mas que emergem nas vivências. Cadernos, pastas e portfólios abarcam a dimensão temporal da experiência e permitem revisitar ações, decisões e criações por meio de narrativas gráficas, escritas, fotográficas e projetuais. Em se tratando deste trabalho que se volta a indagar como é possível registrar experiências que não resultam em produtos materiais, repensar como fazer portfólios suscita reflexões sobre os gestos, escolhas e aprendizagens que compõem o ato criador de professores(as) de crianças pequenas.

#### **4.2 O desafio criativo de registrar o que costuma passar por invisível: as ações lúdicas e expressivas das crianças que não são produtos materiais**

Como registrar as delicadezas e sutilezas das ações dos bebês e das crianças pequenas, quando as experiências não deixam vestígios materiais, não se materializam em produtos visíveis?

Na creche, coloca-se diante da docência um desafio instigante: registrar aquilo que escapa à materialidade, os gestos sutis e efêmeros dos bebês, pensamentos insinuados no olhar, sentimentos que atravessam o corpo, expressões mínimas, movimentos brincantes que acontecem e logo se transformam.

Como Simiano (2018, p. 180) afirma: “As crianças compartilham coisas, experiências, olhares. O professor reconhece essas preciosidades, oferece uma interpretação e uma narrativa”. Para acompanhar e tornar narráveis esses acontecimentos intangíveis, a professora precisa ultrapassar os registros formais, assumindo uma postura próxima à de uma contadora de histórias, que tece sentidos a partir das experiências observadas e as organiza em um enredo comunicável.

A documentação pedagógica, nesse contexto, apresenta-se como um meio potente de dar visibilidade ao processo educativo em curso. Ela organiza fragmentos de experiências, acompanha trajetórias e permite que se reflita sobre os momentos registrados. Funciona também como um dispositivo de memória, pois o percurso documentado pode — e deve — ser revisitado, ampliado e reinterpretado. Dahlberg (2016, p. 229) define a documentação pedagógica como um processo de tornar visível o trabalho realizado, oferecendo condições para

interpretação, diálogo, reflexão, contestação e transformação. Assim, além de contribuir para a construção da memória coletiva do grupo, a documentação pedagógica constitui-se como instrumento de reflexão docente e como prática comunicadora, permitindo que outras pessoas compreendam os significados das experiências vividas pelas crianças e pela professora.

O conceito de documentação pedagógica tem origem a partir da experiência italiana de educação infantil idealizada por Loris Malaguzzi (1920-1994) com a fundação da primeira escola municipal infantil na Itália em 1963. A pedagoga e pesquisadora Lella Gandini (2016), ao relatar uma entrevista com Malaguzzi, resgata esse momento histórico

Você deve ter ouvido como o nascimento da primeira escola em 1963 estabeleceu um marco importante. Afirmava-se pela primeira vez na Itália que as pessoas tinham o direito de fundar uma escola laica para as crianças pequenas - uma quebra justa e necessária no monopólio que a igreja Católica exercia até o momento sobre a educação das crianças (Gandini, 2016, p. 48).

Havia uma demanda da sociedade para que se criassem novas instituições de ensino que não exercessem apenas um papel assistencialista. Após 20 anos de um regime fascista, questões relacionadas à educação haviam sido deixadas de lado. Enquanto a igreja Católica oferecia um serviço sem considerar às mudanças sociais e culturais, Malaguzzi e seus colegas acreditavam que a educação, antes de tudo, deveria carregar a consciência da diversidade de pessoas presentes na escola, exercitando o respeito e se afastando da intolerância e do preconceito (Gandini, 2016, p.55) A escola proposta por Malaguzzi era, então, um ambiente que valorizava os relacionamentos tanto entre adultos quanto entre as crianças. Foi nesse contexto de uma educação que valoriza as relações e a participação que surge a prática da documentação pedagógica.

Para compor a documentação pedagógica a professora pode utilizar diferentes formas de registros: anotações, relatórios, fotografias, gravações audiovisuais, no entanto, é preciso compreender que existe uma diferença entre o registro e a documentação em si. Os registros de práticas podem ser entendidos como documentos de caráter autobiográfico, inseridos em um contexto que reconhece a experiência como um espaço de construção de saberes e de desenvolvimento contínuo, permitindo o reposicionamento da dimensão pessoal dentro da atuação profissional do educador (Marques, 2011). Esses registros são, portanto, produções elaboradas pela professora com o objetivo de registrar e refletir sobre as experiências que permeiam o cotidiano escolar, contribuindo para a construção de saberes e para o aprimoramento de sua prática pedagógica. Os registros constituem dados fundamentais para a composição da documentação pedagógica que se centraliza na organização dos caminhos

percorridos, na construção das experiências vividas e no compartilhamento desses processos (Marques, 2011).

É nesse ponto em que a criatividade se torna fundamental: quando o registro das ações lúdicas, por não resultarem em um produto material, exige uma autoria sensível. A professora, em um “ato de amor pela palavra”, atua como uma artista que, no “gesto de observar, registrar, interpretar, narrar” (Simiano, 2018, p.182), seleciona focos, enquadra o momento e escolhe a melhor linguagem (visual, sonora ou escrita) para preservar a poética daquela experiência. Assim, uma “narrativa peculiar é constituída”, transformando o efêmero em objeto de memória e análise (Simiano, 2018, p. 182).

Nessa perspectiva, a criatividade representa a competência estética e narrativa da docente para selecionar e articular elementos. Ao utilizar recursos visuais, por exemplo, a criatividade está na escolha do ângulo fotográfico que melhor capta a intencionalidade da criança, na montagem de sequências de imagens que narram um percurso processual e na qualidade da descrição que acompanha o registro. Desse modo, a professora, ao dar forma a ações e reações da criança, exerce ativamente sua autoria, conferindo à experiência a relevância de ser narrada e analisada.

As ações lúdicas e expressivas estão presentes em todos os momentos no contexto da creche. E, como mencionado na seção anterior, é preciso preparo para perceber as nuances das interações. Com isso, buscaremos explorar como a professora pode perceber as delicadezas dos acontecimentos. Uma das demandas centrais ao documentar essas ações imateriais é a escuta sensível, prática presente na “pedagogia da relação e da escuta” conforme aponta Rinaldi (2016, p.235), a autora ao debater sobre essa perspectiva em Reggio Emilia aponta que: “A capacidade de escuta e expectativa recíproca, que permite a comunicação e o diálogo, é a qualidade da mente e da inteligência humana que está claramente presente nas crianças pequenas.” (Rinaldi, 2016, p. 235)

Nesse sentido, a autora aponta a escuta não como uma ação passiva, mas como um ato ativo e de reciprocidade, sendo assim, apenas ouvir não é suficiente, é necessário ter disposição para ser transformado pelo que se ouve. Ou seja, é preciso interpretar e analisar o que foi dito a fim de fornecer uma resposta. Para ouvir o que os bebês e as crianças bem pequenos têm a comunicar, a professora precisa acreditar nessa inteligência presente neles e reconhecer seu potencial comunicativo como algo que deve ser ouvido e acolhido de forma respeitosa e valorizada. A etapa interpretativa que acompanha a escuta constitui um dos momentos iniciais do trabalho criativo docente, pois demanda a decodificação das diversas formas de expressão do bebê e a sua transformação em uma narrativa com sentido.

Manfré (2023) também reforça o papel da escuta atenta na prática pedagógica reconhecendo a criança como portadora de “saberes interessantes” para aqueles que se abrem a escutar genuinamente o que é dito e não o que se espera ouvir (Manfré, 2023, p. 24). Outros dois elementos apresentados pela autora e que se faz presente nas relações com bebês e crianças bem pequenas são a surpresa e o imprevisível alegando que a professora, ao acolher as situações inesperadas e se envolvendo com elas está contribuindo para o desenvolvimento infantil enquanto sujeitos que constroem seus próprios conhecimentos (Manfré, 2023).

Acolher as diferentes formas de comunicação das crianças significa estar atenta às múltiplas linguagens utilizadas por elas para se comunicar. Se atentar as interações com outras crianças e com o ambiente, os gestos, as expressões e os movimentos. Essa atenção é fundamental, pois, conforme determina a BNCC

[...]as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem (Brasil, 2018, p. 40-41).

Manfré (2023) reforça a intencionalidade do conjunto observação-escuta, detalhando que:

Ambos os processos, observar e escutar, devem ser desenvolvidos com o intuito de contextualizar e projetar as situações educacionais. Ainda deve ser um processo contínuo no cotidiano escolar que busca conhecer as crianças, os seus interesses, as suas necessidades, às suas expressões, os seus pensamentos, dizeres, saberes, desejos, fazeres, sua leitura de mundo e as relações que são estabelecidas por elas. Para isso, as crianças necessitam ter espaços de liberdade de expressão. (Manfré, 2023, p. 44-45).

Portanto, enquanto observadora atenta, a professora não pode ignorar essas linguagens. A documentação feita pela docente a partir desses elementos é a prova de que ela está exercitando a escuta recíproca e incluindo nas suas narrativas as comunicações dos bebês e das crianças bem pequenas e não apenas a sua perspectiva.

Para capturar o imaterial, ou seja, os processos de pensamento, sentimentos, interações e significados, a professora pode utilizar diferentes instrumentos a fim de transformar as experiências vividas em dados pedagógicos. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) determinam que as instituições utilizem “[...]múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos,

álbuns etc.)” como parte dos procedimentos de acompanhamento do trabalho pedagógico e da avaliação do desenvolvimento infantil (Brasil, 2010, p. 29).

Para atender aos múltiplos registros exigidos pelas DCNEI para a Educação Infantil, as anotações de campo, uma forma de registro descritivo e sistemático das observações de situações, interações e contextos pedagógicos, realizadas no momento em que ocorre a ação ou logo após, podem ser muito úteis pela capacidade de capturar a fluidez e a subjetividade das ações lúdicas dos bebês. Para tanto, é importante que a professora se comprometa com a descrição densa, registrando detalhadamente o que, como, quem e onde tais ações ocorreram. Além de separar o fato observado da interpretação pessoal, evitando atribuir qualquer juízo de valor ou rótulos ao momento registrado.

Contudo, realizar essa tarefa pode ser um grande desafio, considerando as condições de trabalho das professoras, especialmente da rede pública que, ao lidarem com turmas numerosas, frequentemente se veem impossibilitadas de realizar uma observação verdadeiramente sensível e detalhada. Esse quadro pode ainda ser agravado pelas lacunas na formação inicial dessas profissionais, visto que a qualidade e a completude dos cursos de Pedagogia variam significativamente, resultando em docentes que, por não terem tido a devida capacitação, não possuem o conhecimento e as ferramentas necessárias para a prática qualificada do registro pedagógico.

Nesse sentido, o peso e a responsabilidade por esse trabalho não podem recair unicamente sobre a docente. A superação desse desafio exige uma gestão escolar que valorize essa prática, fornecendo ativamente as bases e condições para que ela ocorra do modo como deve ser, o que inclui a garantia de tempo para registro e planejamento e a oferta de formações continuadas que complementem as possíveis lacunas da formação inicial das profissionais. No entanto, para que a gestão escolar consiga, de fato, oferecer e manter essas condições ideais, especialmente nas instituições públicas, é imprescindível que existam políticas públicas que assegurem o financiamento e os recursos necessários, definindo padrões de qualidade e garantindo verbas para a formação e valorização contínua das profissionais.

Essa postura atenta e disciplinada permite que a professora atenda as exigências de rigor que a documentação demanda. Conforme Manfré (2023), a observação exige competências de objetividade e sistematização, garantindo a criação de um documento detalhado que possa ser revisitado por outros olhares. É esse rigor na descrição que permite o afastamento necessário dos acontecimentos imediatos, possibilitando a análise e a atribuição de sentido de maneira ética e reflexiva em um momento posterior ao registro.

Em complemento aos registros escritos, as fotografias e videograções também são essenciais quando se pensa em registrar as ações lúdicas e expressivas. Através desses recursos imagéticos é possível capturar elementos que por vezes escapam ao um primeiro olhar. Permite que esses registros sejam revisitados e utilizados para complementar as anotações descritivas, obtendo informações que não foram apontadas inicialmente.

Garcia e Abreu (2018) afirmam que os registros fotográficos e videográficos também desempenham um papel formativo, pois, ao estruturarem a documentação, possibilitam que a professora observe de forma ampliada as interações das crianças entre elas, com o espaço e com o currículo, além de permitir olhar para a própria prática pedagógica. Essa documentação visual também comunica essas vivências a pessoas que não estavam presentes no momento em que aconteceram, como as famílias ou outros professores que trabalham com ao mesmo grupo.

Apesar de serem ótimos instrumentos para capturar o momento, as fotografias ainda apresentam limitações e precisam ser contextualizadas para que cumpram seu papel de comunicar o que está acontecendo. Uma legenda ou breve descrição do que está sendo retratado na imagem pode ajudar quem observa entender o contexto que levou àquele registro. As descrições se tornam ainda mais importantes ao considerar seu papel em transmitir os sentidos e significados que aquele momento representa para as crianças fotografadas.

Outra estratégia para tornar os registros fotográficos mais significativos pode ser a utilização de sequências fotográficas ao invés de fotografias isoladas. Desse modo, ao utilizar uma sequência de imagens que ilustram os processos criativos dos bebês e crianças bem pequenas, a professora retira o foco do produto final atribuindo valor ao processo da ação lúdica. Cria uma narrativa visual para documentar uma série de momentos de uma brincadeira ou interação, permitindo que o percurso de aprendizagem como um todo esteja presente no registro.

Indo além dos registros fotográficos, outro instrumento fundamental para capturar de forma visual as experiências lúdicas e expressivas são as gravações de vídeo. Essas mídias visuais permitem capturar de forma integral determinados momentos da rotina, registrando os movimentos, gestos, interações, falas, balbucios e outras formas de expressão que as crianças podem utilizar para se comunicar. Dessa forma, o registro contínuo em vídeo possibilita a compreensão mais ampla da experiência, bem como aponta Forman (2016): “[...] os vídeos digitais indexados permitem a recuperação de experiências relevantes de maneira contextualizada que nos abre aos potenciais que estamos atualmente observando e à cultura atual da sala que estabelecemos.”. (p. 347)

Essas interações muitas vezes não são notadas pelo olhar da professora. Melo e Costa (2018), por exemplo, afirmam que as ações dos bebês nem sempre são consideradas como elementos importantes das suas aprendizagens e desenvolvimento. Não conceber essas vivências como parte do processo de desenvolvimento da criança é um equívoco pedagógico que contribui para invisibilizá-las enquanto sujeitos no mundo. Nesse sentido, o trabalho docente deve carregar intencionalidade ao observar essas nuances presentes no cotidiano infantil buscando evidenciar sua capacidade de estabelecer relações significativas enquanto se apropriam do mundo ao seu redor (Melo; Costa, 2018).

Pensando no trabalho intencional da professora nesse contexto, é imprescindível que ao documentar as experiências vividas pelos bebês e crianças bem pequenas, ela adote uma postura ética, se responsabilizando pelo ponto de vista, e mobilize a sensibilidade e a criatividade, se apropriando de fundamentos estéticos para capturar o imaterial. Como aponta Manfré (2023), a observação não é neutra pois é perpassada pela subjetividade e perspectivas de quem a faz, nesse sentido a docente precisa assumir responsabilidade pelo seu ponto de vista.

Ter um olhar intencional para as atitudes dos bebês e crianças bem pequenas é parte inerente do trabalho pedagógico, é preciso conhecer os sujeitos com quem se trabalha para conseguir elaborar oportunidades significativas de aprendizagem. Manfré (2023) destaca que através da observação:

[...] é possível conhecer as crianças de modo a compreender seus comportamentos, suas expressões, suas necessidades e seus desejos, ou seja, compreendê-las em suas singularidades, respeitá-las e apreciá-las, cooperando para a construção de relacionamentos significativos e oportunizando as melhores experiências de desenvolvimento (Manfré, 2023, p. 47).

Portanto, para conseguir realizar um trabalho significativo, a professora precisa praticar a observação atenta no cotidiano e se pautar nos resultados obtidos através dessas observações para guiar seu planejamento e intervenções. Mas, para que isso resulte em dados significativos para tal função ela deve atender alguns requisitos, conforme aponta Manfré (2023)

No entanto, o ato de observar necessita de algumas competências por parte do professor observador, são elas: intencionalidade, objetividade, direcionamento em seu olhar e sistematização das informações obtidas nesse processo. Quando o professor compreende a criança, ele começa a mudar sua postura em relação a ela, produzindo novos comportamentos em ambos (Manfré, 2023, p. 47-48).

Sendo assim, é preciso saber observar e compreender o que está sendo observado. Para que isso de fato se torne um aliado do trabalho docente, a professora precisa sistematizar a

observação. Nesse sentido entram as estratégias de registro que irão tornar palpáveis as experiências observadas e permitir que sejam compartilhadas tanto com as crianças e as famílias, quanto com os pares no trabalho pedagógico.

O potencial das técnicas de registro, abrangendo a descrição densa das anotações de campo e a completude das mídias visuais, se encontra na sua capacidade de transformar a experiência pedagógica em um objeto de análise e estudo. Contudo, registros detalhados das manifestações lúdicas e expressivas da criança são apenas a fase inicial do processo de documentação. Após a organização e a sistematização desses dados, o trabalho pedagógico se direciona à atribuição de sentidos e significados. É nessa etapa, que será explorada adiante, que a professora assume uma postura investigativa para decifrar a forma como as crianças leem o mundo ao seu redor e, a partir disso, encontrar dados relevantes para compor o portfólio de suas experiências.

#### **4.3 Os sentidos dos registros das experiências vividas pelos bebês e pelas crianças bem pequenas**

Após registrar as experiências imateriais dos bebês e das crianças pequenas, a professora deve assumir uma postura investigativa em relação ao material coletado. É nesse momento de distanciamento da ação vivida que a análise e reflexão se aprofundam, buscando compreender os sentidos e atribuir significados às interações e experiências vivenciadas. Como dito anteriormente e agora reafirmado por Guollo e Paim (2023) enquanto descreve as ações presentes no cotidiano “[...] o professor precisa fazer uma observação cuidadosa e atenta, para ser capaz de captar os desejos, medos, apreensões, [e] compreender os sentimentos que a criança transmite[...]” (p. 168)

Essas nuances captadas pela docente devem servir como ponto de partida para seu trabalho reflexivo de compreender como as experiências propostas por ela estão chegando às crianças e, através dessa reflexão, verificar se suas propostas estão coerentes com as curiosidades e necessidades delas. Guollo e Paim (2023) apontam ainda que, além de observar e escrever o que observa, a professora deve tornar-se “uma professora-pesquisadora e investigadora, que busca ler e estudar para ressignificar seu planejamento e conseguir traçar estratégias para o desenvolvimento das crianças.” (Guollo e Paim, 2023, p.157-158).

Esse trabalho investigativo que busca atribuir sentido às experiências imateriais, decifrar as hipóteses, teorias e lógicas associadas ao momento, exige mais do que apenas olhar para o que foi registrado, é preciso compreender o que os bebês e as crianças bem pequenas

estavam pensando ou tentando comunicar naquele momento. Essa busca por compreensão, como afirma Rinaldi (2016) “[...] significa conseguir desenvolver uma teoria interpretativa, uma narrativa que dá significado ao mundo ao seu redor”. (p. 235).

Moraes (2021) reafirma essa ideia ao dizer que documentar é uma forma de mostrar que a voz da criança é ouvida e que suas mensagens são compreendidas. Por meio dos registros cuidadosos das interações, fala e produções, a professora consegue capturar a essência do pensamento, os pontos de vista e as hipóteses que as elas estão testando. Dessa forma ela coloca a criança na condição de protagonista e produtora de conhecimento e cultura valorizando a singularidade do percurso de cada uma.

A busca por significados é essencial para conseguir conhecer a criança com quem se trabalha e para compreender a intenção por trás de suas ações. Nesse sentido, os registros das experiências se transformam em ferramentas de interpretação e reflexão. Ao decifrar as suas linguagens, a professora aprimora sua capacidade de observação tornando-se capaz de planejar intervenções com base na perspectiva da criança.

No entanto, ao assumir essa postura interpretativa, é importante reconhecer a natureza ética e subjetiva desses registros. Rinaldi (2016) afirma que “Por meio da documentação, o pensamento ou a interpretação do documentador torna-se tangível e passível de interpretação.” (p.239). Isso significa que, ao registrar com notas, gravações e fotografias, a professora não capta a realidade em si, mas sim os “fragmentos de uma memória”. Tais fragmentos são intrinsecamente “imbuídos com a subjetividade do documentador”, necessitando do distanciamento e do olhar de outros para se tornar um saber construído. O registro, nesse sentido, se transforma em objeto de análise, aberto à visão de outros como parte de um processo coletivo de construção do conhecimento.

Para que este trabalho investigativo e interpretativo em relação às produções imateriais (experiências, interações, gestos) seja significativo, é importante que a docente reconheça que as crianças, desde pequenas, são capazes de ter interações e trocas significativas entre si. Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2009) apontam que a concepção de criança que o professor possui é o que determina sua prática: ao acreditar que os bebês são capazes de interagir entre si ele consegue pensar e organizar as propostas e o espaço de forma intencional para incentivar essas interações.

As autoras reafirmam a importância de uma observação sistemática como ponto inicial para avaliar e refletir “para se investigar como ela se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos.” (Rossetti-Ferreira *et al.*, 2009, p. 455). Desse modo, este trabalho

de investigar e atribuir sentido sobre as experiências dos bebês e das crianças, é um passo importante do trabalho pedagógico, principalmente para mostrar o quão valiosas essas vivências, que não necessariamente resultam em produtos materiais, são para o desenvolvimento infantil mostrando o quanto eles aprendem enquanto interagem.

Esse processo de atribuir sentido às experiências cotidianas na creche é fundamental para conseguir selecionar dentre quais registros deverão compor o portfólio da criança. Para que este documento seja relevante para mostrar a riqueza de experiências vividas, e que muitas vezes permanecem invisíveis, não basta preenchê-lo com recortes descontextualizados do dia-a-dia. Nesse sentido, os registros deixam de ser meros anexos e se tornam instrumentos de comunicação. Conforme destaca Rossi (2020, p.48)

Os registros produzidos pela criança, como pintura, desenhos, esculturas, gravações, filmagens ou até mesmo uma obra em 3D, em uma atitude de colaboração entre a criança e o professor, trabalham juntos para selecionar, identificar, organizar e contextualizar a fim de dar significado às experiências que os originaram.

Desse modo, ao incorporar esses registros e o olhar da criança e da professora, o portfólio não só contextualiza a aprendizagem, mas também atua como forma de comunicação entre escola e família, abrindo espaço para que eles participem. Rossi (2020) afirma ainda que esse compartilhamento das conquistas infantis que não são presenciadas pelos pais é um momento especial para fortalecer o vínculo de confiança e amizade entre as famílias e a escola.

Após esse momento de reflexão sob os registros buscando compreender o pensamento da criança e os sentidos atribuídos por ela à experiência que vivenciou, a professora tem em suas mãos o conteúdo principal para selecionar o que será apresentado às famílias, a narrativa. Com isso, se dá início ao trabalho para utilizar essa narrativa como fonte para compor o portfólio através da curadoria e da composição criativa de forma a tornar as experiências vividas pelos bebês e crianças bem pequenas visíveis.

#### **4.4 Possibilidades de composição de portfólios de professores(as) sobre as experiências brincantes dos bebês**

Após investigar os registros e realizar um trabalho reflexivo sobre eles, extraindo os significados do ponto de vista das crianças referente às experiências vivenciadas, a professora tem em suas mãos a matéria-prima que irá compor os portfólios buscando transformá-lo em um documento estético e coerente. Nesse momento é necessário que haja um trabalho criativo de

curadoria, envolvendo selecionar, organizar e editar os fragmentos mais significativos da trajetória das crianças de forma a contar uma história.

Existe uma ideia equivocada de que na creche as crianças “só brincam” e não aprendem, desconsiderando o valor pedagógico e emocional da atividade lúdica. Segundo Afonso (2006), brincar vai além do simples entretenimento, é uma porta de entrada para o mundo da fantasia, onde a criança tem a oportunidade de expressar e processar seus sonhos, ao mesmo tempo em que pode manifestar e aliviar emoções como medos, angústias e conflitos internos. Através dessa vivência lúdica, elas podem aliviar tensões e frustrações, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades cognitivas. Desse modo, as vivências lúdicas e expressivas na creche são carregadas de aprendizados complexos e subjetivos que vão além da simples diversão e que demandam um registro intencional, pois essas ações compõem a riqueza das experiências dos bebês e crianças bem pequenas.

A modalidade de documentação abordada neste trabalho como estratégia de comunicação das experiências vividas na creche é o portfólio. Instrumento que, segundo Marques (2011), se baseia em narrar os acontecimentos a partir de registros que permitem revisitar o momento. Nesse sentido, o portfólio se constitui como um instrumento que, além de tornar visíveis as experiências vividas pelos bebês e crianças bem pequenas, também se apresenta como um recurso pedagógico para a professora, possibilitando-lhe acompanhar o desenvolvimento das crianças e identificar, a partir das vivências registradas, os aspectos de sua prática que demandam aprimoramento.

Nesse sentido, o portfólio se torna uma síntese interpretativa sobre o percurso dos bebês. Portanto, não basta apenas selecionar registros ou recortes aleatórios de seu cotidiano, é preciso que haja um trabalho intencional que considere a principal função do portfólio nesse sentido, que é tornar visível as experiências dos bebês que não resultam em produções materiais. Essa intencionalidade busca validar essas vivências mostrando a relevância delas para o desenvolvimento infantil e desmistificando a ideia de que na creche “só se brinca”.

O portfólio no contexto escolar é definido como um conjunto organizado e intencional de evidências que tem por objetivo documentar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança ao longo do tempo (Parente, 2004, p.35 apud Santana Alves, 2017). Portanto, não se trata de uma simples forma de organizar todas as atividades realizadas ao longo de um período a fim de que sejam enviadas para a casa. É preciso que a professora realize um trabalho similar ao de um colecionador, o qual, ao se deparar com itens que lhe chamam atenção, não sai recolhendo tudo e colocando em caixas, mas se dedica a olhar atentamente para aquilo que está alinhado com o seu objetivo. Da mesma forma, a professora atua na curadoria dos registros, selecionando

os fragmentos e os organizando esteticamente a fim de transmitir a essência da experiência da criança a partir dessa composição.

Nesse sentido, a curadoria do portfólio exige um olhar intencional e individualizado, transformando os registros em instrumentos narrativos que evidenciam o percurso singular de aprendizagem e desenvolvimento. Moraes (2021) afirma que os materiais que irão compor o portfólio devem estar alinhados com a trajetória de cada criança:

Os materiais coletados são aqueles mais relevantes e significativos na tradução do quanto a criança aprendeu e se desenvolveu. São aqueles mais capazes de oferecer informações que orientem o professor no replanejamento do ensino para a superação de qualquer dificuldade encontrada. O professor precisa compreender o que é mais relevante conter em cada portfólio. É necessário evidenciar mudanças no nível da aprendizagem e do desenvolvimento individual da criança e não assegurar que todos os portfólios contenham a mesma seleção de informações (Moraes, 2021, p. 317-318).

No entanto, para que o portfólio seja significativo para as crianças, é preciso que elas se sintam participantes desse processo. Sobre isso, Santana Alves (2017) ao desenvolver o debate sobre o portfólio como instrumento de acompanhamento e avaliação, discute a crítica de Barbosa e Horn (2008 apud Santana Alves, 2017, p.114) que apontam a limitação dessa forma de documentação por não incluir a criança no processo e se restringir ao olhar dos adultos indicando a necessidade de mudanças na forma com que as crianças e as famílias se envolvem no processo de construção desse documento.

Continuando a discussão, Santana Alves (2017) apresenta a Abordagem de Reggio Emilia em contraposição às propostas limitadas de acompanhamento e avaliação. A autora cita a explicação de Rinaldi (2016, p. 240) sobre a abordagem italiana e como, de acordo com ela, é preciso refletir sobre os apontamentos das crianças e suas questões, que se expressam não apenas verbalmente, mas por meio das cem linguagens. Nesse sentido, parte fundamental do trabalho docente para superar as limitações do portfólio em inclui-las é estar aberta para escutar e refletir sobre o que elas têm a dizer a respeito dos próprios registros, incorporando seu ponto de vista na composição final do documento.

Bonotto (2021) contribui para essa discussão ao apontar a sensibilidade em relação aos interesses das crianças, elemento que não é palpável e que permite enxergar o que passa despercebido por aqueles que não têm esse olhar atento. Ao incorporar essa sensibilidade em sua prática, a professora consegue ressignificar o processo de construção do portfólio, pois, ao conhecer as crianças e seus interesses, consegue utilizar essas informações na composição desse documento que vai assumir a missão importante de torna-las visíveis.

A concretização dessa missão de visibilidade e sensibilidade exige, portanto, o domínio de estratégias narrativas e estéticas. Pensando em possibilidades de composição para um portfólio que transmita essa mensagem dando visibilidade à dimensão imaterial da experiência, é preciso explorar estratégias que permitam tornar essas narrativas visíveis a outros olhos. Os registros feitos ao longo de um período pela professora por meio de fotografias, anotações descritivas, videogravações, áudios, entre outros, irão compor o cerne desse material. Nesse momento, devem ser utilizados os registros que representem de forma mais significativa a trajetória de cada criança.

Assim sendo, o portfólio deve contar uma história através das imagens selecionadas, das legendas e descrições atribuídas a essas imagens e das transcrições de gravações de conversas e interações registradas pela professora. Para os portfólios virtuais, é possível ainda utilizar recortes de gravações de vídeos de momentos cotidianos que permitem acompanhar os movimentos, as expressões faciais e os gestos como de fato ocorreram. No caso das pastas físicas de portfólio, uma alternativa é utilizar recursos tecnológicos como *qr code* para incluir essas gravações no material.

Para além dos registros da professora, outro elemento importante que deve estar presente nos portfólios a fim de atribuir sentido a esse documento enquanto instrumento de acompanhamento dos bebês e das crianças bem pequenas, são as próprias produções infantis. Moraes (2021) afirma que o portfólio deve contar a vida da criança, contendo “atividades e construções capazes de desvendar o processo de aprendizagem”. Nesse sentido, os materiais incluídos no portfólio devem ser “aqueles mais relevantes e significativos na tradução do quanto a criança aprendeu e se desenvolveu” (Moraes, 2021, p. 317-318).

Para tanto, a professora deve reunir ao longo do período contemplado pelo portfólio as produções materiais infantis. Mesmo que, no cotidiano da creche, a maioria das atividades aconteçam no campo das experiências, em alguns momentos a criança terá a oportunidade de criar suas próprias produções. Portanto, os desenhos, as garatujas, os “rabiscos”, devem ser recolhidos e poderão compor o portfólio final, mostrando a evolução apresentada por elas.

Um ponto relevante ao se pensar a construção do portfólio, é a dimensão estética que irá compô-lo. Desse modo, é fundamental que a professora se atente para que haja um cuidado com a apresentação e os materiais utilizados. Ostetto (2018) reforça o papel da estética ao falar sobre a organização dos painéis na UMEI Rosalda Paim, local onde realizou sua pesquisa, “[...]harmonia e colorido, transmitem mensagens sobre o projeto pedagógico da instituição sobre a ideia de criança que fundamenta sua prática.” (Ostetto, 2018, p. 208).

Cooper (2016, p.294) contribui para esse discurso ao definir a dimensão estética como característica do ser humano que “[...] nos conduz e satisfaz ao longo da nossa rota única e particular de desenvolvimento.” Nesse sentido, o compromisso estético da professora se traduz em seu cuidado ao selecionar as imagens das crianças que irão compor os portfólios, cuidando para que elas estejam confortáveis com as fotografias selecionadas, além do cuidado com as palavras que irão atribuir sentido a essas imagens.

Uma alternativa que permite contar as experiências imateriais de forma contextualizada e significativa e que une os diferentes registros da professora, é a utilização de mini-histórias. Silva, Nascimento e Rosa (2024, p.363) compreendem as mini-histórias como “pequenos relatos de episódios cotidianos, carregados de sentido e significações”, à luz de Fochi (2019) que atribui as mini-histórias o papel de dar voz às crianças e aos professores e “Narrar imagética e textualmente as rapsódias da vida cotidiana” (Fochi, 2019, p.159). Assim, as mini-histórias são composições que contêm uma sequência de imagens que conta uma história e, a partir dessas imagens, a professora interpreta esses registros narrando-os a fim de tornar as experiências da vida cotidiana visíveis (Fochi, 2019). Nesse sentido, trata-se de pequenos textos que narram um momento específico. Portanto, é necessário que haja um foco (o momento a ser narrado), além de ter início, meio e fim.

Nesse contexto, a mini-história atua como a síntese interpretativa que atribui sentido à trajetória da criança, transformando fragmentos de registros em uma história. A seguir, apresenta-se uma mini-história intitulada “O casulo da pequena viajante”, baseada nos diários de campo da autora, que exemplifica como a narrativa pedagógica torna visíveis os processos de aprendizado, a ética do cuidado e as interações infantis em torno de uma experiência com a natureza.

### Mini-história: O casulo da pequena viajante

Imagem: Nosso tesouro suspenso



Fonte: Fotografias do acervo da autora

Em um dia em que a chuva fina banhava nossa escola com suas gotinhas pingando gentilmente nas folhas, recebemos uma visita muito especial: uma pequena viajante.

Era uma lagarta que caminhava serena, mas como quem carrega um segredo muito especial. Coincidentemente estávamos imersos na magia das borboletas naqueles dias, investigando tudo sobre elas e a vulnerabilidade da pequena viajante sob a umidade tocou nossos corações. O receio de que ela se molhasse e não encontrasse abrigo para sua grande mudança foi o que selou nosso destino.

O tamanho da lagarta anunciava: ela estava pronta para a grande mudança! Os olhinhos das crianças se acenderam com a ideia audaciosa: acolhê-la, preparar uma casinha segura, seca e aquecida para o seu casulo.

Juntos, em uma expedição de descobertas e carinho, saímos em busca de seu refúgio e alimento. Relembramos questões que havíamos investigado dias antes: “O que come a lagarta?”, “Onde ela dormirá para tecer seu casulo?”, “Será que vai demorar?” as perguntas voavam como pequenas borboletas. Concluimos, em parceria, que ela precisaria de folhas frescas para nutrir sua força e um galho firme para sustentar sua metamorfose.

Encontramos os tesouros: a maciez das folhas, e a força do galho. De volta à sala, preparamos em um pote grande, um pequeno mundo acolhedor, onde o frio e a chuva não chegariam. Com um cuidado que parecia segurar a própria vida entre os dedos, depositamos a lagarta em seu

novo lar. No início, ela explorou cada cantinho, subindo e descendo com a tranquilidade de quem reconhece um lar preparado com intenção.

O primeiro dia passou em silêncio de casulo não tecido. No segundo dia a encontramos ainda lagarta, e a troca de folhas frescas era um ritual de amor e responsabilidade. No terceiro dia, algo diferente aconteceu. Ela estava imóvel, sutilmente curvada, como uma letra 'J', pendurada no galho. Uma ponta de apreensão pairou no ar. Será que ela estava bem? Será que estava triste? Não sabíamos o que esperar.

Na manhã seguinte uma surpresa: a lagarta havia sumido! Em seu lugar, pendurado, estava o casulo. Estávamos radiantes, o silêncio da espera havia sido recompensado. Mas, ao redor do casulo, notamos um detalhe inesperado: a cabeça da lagarta estava ali, deixada para fora. Foi um momento de assombro maravilhoso, uma revelação da natureza para as crianças e para as professoras. A vida, em sua transformação, reservava mistérios ainda mais profundos que os livros podiam contar.

A partir de então, o casulo tornou-se nosso tesouro suspenso, nosso foco de observação diária. E, como a natureza é abundante em generosidade, dias depois, a felicidade dobrou: encontramos outra Pequena Viajante, igualmente pronta para a grande virada, e ela se juntou ao colega casulo. Agora, temos duas promessas de voo e uma expectativa que nos faz olhar para o jardim da escola com a certeza de que, em breve, duas lindas borboletas nos presentearão com suas asas coloridas, voando em direção às flores que as esperam.

**Fonte:** Diário de campo da autora (setembro de 2025).

A riqueza da experiência, como vivenciada na observação da “Pequena viajante”, mostra como o aprendizado ocorre através de múltiplas linguagens. Diante disso, o registro precisa ser tão complexo quanto a própria experiência. Acompanhar o ciclo da vida da lagarta, a observação da metamorfose, com senso ético por meio do cuidado com o ser vivo, externa o desejo por um compromisso com o saber da criança, que contribua com a efetivação de espaços de a experiência estética, de escuta, de trocas e de crescimento humano para crianças e adultos envolvidos na experiência (Silva; Nascimento; Rosa, 2024).

Esse registro evidencia que o aprendizado significativo na Educação Infantil não reside na produção escrita, mas sim na vivência e na internalização dos conceitos. O que foi aprendido não está no papel, mas no olhar curioso para a natureza, no cuidado com o outro e na memória de ter participado deste momento. A experiência de saber o que acontece, de construir um lar e esperar pela borboleta mostra que o aprendizado na creche integra o corpo, a mente e a emoção.

No entanto, para que os portfólios de fato consigam transmitir a riqueza das experiências imateriais vividas pelos bebês e pelas crianças bem pequenas, a professora precisa integrar diversos tipos de registro para conseguir reconstruir o momento, mantendo-se fiel à realidade. Nesse sentido, o portfólio pode integrar, além das mini-histórias, sequências fotográficas capturando a temporalidade e o movimento, a transcrição da voz das crianças para incorporar sua subjetividade e ponto de vista, como destaca Moraes (2021); recursos audiovisuais acessíveis, essenciais para registrar a temporalidade da ação, a expressividade dos corpos e a fluidez das interações, elementos que o papel não consegue captar. Completa-se o registro com a produção material contextualizada, evidenciando o processo investigativo e não apenas o produto final.

Além disso, a dimensão estética do portfólio, que se manifesta no *layout*, na clareza visual e na seleção cuidadosa e ética das imagens, comunica o valor e o respeito da escola pela trajetória e produções da criança (Cooper, 2016; Ostetto, 2018). Ao utilizar essa linguagem híbrida, que integra diferentes tipos de registro, e estética, a professora transforma o portfólio em objeto de mediação para o diálogo e o compartilhamento de significados. O sucesso desse trabalho criativo é o que permitirá que as famílias compreendam a riqueza dessas vivências e se sintam presentes no percurso de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Pensando na materialidade do portfólio, é possível utilizar tanto os meios virtuais, de modo que o material seja organizado e compartilhado com as famílias de forma virtual ou, meios físicos, que se trata da organização e compartilhamento em pastas ou álbuns. Apesar de ambas as formas de produção cumprirem a função comunicativa de compartilhar a trajetória do cotidiano na creche com as famílias, as produções físicas podem ser mais inclusivas quando consideramos as crianças. Permitir que elas olhem, manuseiem os registros durante o processo de construção, ajudem a escolher o posicionamento das imagens é uma forma de mantê-las próximas durante esse processo.

Simiano (2018), em sua pesquisa sobre a relação dos bebês com seus pertences na documentação pedagógica aponta que

[...] podemos observar o encantamento das crianças pelas coisas, como se tais materialidades abrigassem algo de si, da casa, da cidade, da cultura. Nas salas das creches, caixas guardam o singular de cada criança (Simiano, 2018, p. 174).

Nesse sentido, para a criança ter um portfólio “só seu”, que ela pode olhar, mostrar aos colegas, a outros adultos, ou apenas visitar para se ver naquele material, é uma forma de

estabelecer um “pertence singular” que permite a interação e a construção de laços afetivos com a sua trajetória.

A análise das possibilidades de composição do portfólio de professoras sobre as experiências artísticas e brincantes dos bebês mostra que é necessário um trabalho de curadoria intencional. O portfólio é uma síntese interpretativa e um instrumento narrativo que exige do educador um olhar sensível (Bonotto, 2021), focado na trajetória singular de cada criança (Moraes, 2021).

O desenvolvimento de um portfólio requer a incorporação da voz e do ponto de vista da criança no processo e deve ancorar-se na ética e no cuidado estético, transformando-o em um instrumento de mediação de significados. No entanto, o potencial desse documento só se concretiza quando ele cumpre sua função comunicativa que ultrapassa o ambiente da creche. A potencialidade do portfólio se encontra na sua capacidade de transpor as narrativas pedagógicas para as famílias, promovendo o entendimento e o engajamento dos pais no percurso educativo de seus filhos. Com base nessa premissa, o próximo tópico explora o portfólio como forma de mediação entre o trabalho desenvolvido na creche e as famílias.

#### **4.5 O portfólio como forma de mediação entre as práticas pedagógicas na creche e o diálogo com as famílias**

O trabalho pedagógico com bebês e crianças bem pequenas solicita um olhar que vai além da mera função avaliativa dos instrumentos de registro. Nessa perspectiva, o portfólio surge como um objeto de mediação e construção conjunta de saberes sobre o desenvolvimento infantil. Sua relevância é assegurada pelos documentos norteadores da educação infantil. A Lei nº 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que a Educação Infantil tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996). As DCNEI determinam a necessidade de um documento que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição e os processos de desenvolvimento e aprendizagem (Brasil, 2010, p. 29). Desse modo, o portfólio constitui-se como este instrumento mediador, alinhado à exigência de transparência e corresponsabilidade educativa prevista na legislação.

No trabalho com bebês e crianças bem pequenas o portfólio transcende sua função avaliativa assumindo o papel de tornar visível as experiências artísticas e brincantes que acontecem na creche, incorporando as vozes infantis e os significados dessas experiências. Desse modo, a voz do bebê pode ser ouvida por todos e não só aqueles presentes no momento

da interação. Moraes (2021, p.317) afirma que o portfólio “[...]faz a comunicação entre as aprendizagens e os caminhos percorridos pelas crianças em suas diferentes etapas do desenvolvimento.”

Nesse contexto, o papel mediador do portfólio acontece pensando em construir uma forma de compreensão compartilhada sobre o desenvolvimento infantil. Compartilhar com as famílias o que vem acontecendo na creche é uma forma de permitir que elas saibam quais experiências seus filhos vivenciam e o quão significativas elas são, permitindo que os responsáveis que, por diversos motivos, não conseguem acompanhar as brincadeiras e interações de seus filhos com outras crianças, se aproximem desses momentos de alguma forma. Além de estabelecer um vínculo de confiança com o trabalho da professora.

Rossi (2020) em sua pesquisa sobre as Mostras Lúdicas, identificou que compartilhar as produções infantis com as famílias e a comunidade é uma forma de conscientizar sobre o trabalho desenvolvido na escola evidenciando que vai além dos cuidados básicos. A autora afirma que

[...] ao comunicar e apresentar aos pais o que as crianças fazem no período em que passam na escola, abre-se o espaço para a conscientização e participação. [...] Assim, as famílias e a escola terão mais elementos para apoiar as crianças em sua aprendizagem e vivências, e saberão mais sobre seu processo de desenvolvimento, gostos e dificuldades (Rossi, 2020, p. 144).

Dessa forma, o portfólio, ao evidenciar o percurso e as produções da criança, assume um papel mediador na relação escola-família. O compartilhamento dessas experiências, registradas neste instrumento, não apenas aproxima as famílias do cotidiano na creche, mas também possibilita o desenvolvimento de um trabalho pedagógico em conjunto. A materialidade desses registros é o que fundamenta essa comunicação e atesta a complexidade e a intencionalidade do trabalho pedagógico na creche. Conforme destaca Rossi (2020, p. 172) sobre a relevância desses documentos no processo de interação, “os registros escritos, desenhos, fotografias, pintura dentre outros são importantes para conservar a memória e oportunizar a comunicação à comunidade educativa, com ênfase para a família.”. O portfólio se torna, portanto, uma ferramenta política que atesta a complexidade e a intencionalidade do trabalho pedagógico na creche, desmistificando a visão de que a brincadeira é apenas uma forma de distração.

A importância desse diálogo, estabelecido pela materialidade do portfólio, transcende a simples troca de informações, alcançando uma dimensão social e política. O convite à participação ativa da família e da comunidade, promovidos pelo compartilhamento da documentação, configura-se um exercício de inclusão e transparência. Nessa perspectiva,

Rinaldi (2012) reforça a função do compartilhamento dos registros documentados como ato de democracia, destacando seu poder de dar voz e visibilidade à criança e à Educação Infantil.

Para a autora

Compartilhar a documentação representa participar de um verdadeiro ato de democracia, dando suporte à visibilidade e à cultura da infância, tanto dentro quanto fora da escola: participação democrática, ou “democracia participante”, que é resultado da troca e da visibilidade (Rinaldi, 2012, p. 113-114).

Portanto, ao expor os processos e as culturas infantis, o portfólio não apenas aproxima as famílias, mas também democratiza o conhecimento sobre o desenvolvimento da criança, reconhecendo como legítimas as suas experiências e sua voz no contexto educativo e social. A mediação e o diálogo são essenciais na creche porque atuam como pontes entre o ambiente familiar e o escolar. Essa comunicação permite que as professoras compreendam o contexto doméstico e as necessidades específicas de cada indivíduo enquanto as famílias conhecem e valorizam as propostas pedagógicas da instituição. Promover esse ambiente de colaboração entre escola e família é fundamental para fortalecer a confiança e a segurança da criança, que percebe esse esforço coletivo.

No entanto, é necessário que essa comunicação se estabeleça por meio de uma linguagem clara, acessível e afetuosa, livre de termos pedagógicos complexos que possam intimidar ou distanciar as famílias. Como aponta Moraes (2021, p. 316), “Pensar sobre forma, suporte, estrutura é parte da ação do planejamento da documentação. A documentação elaborada para os pais deve ter uma linguagem diferente da que é usada para a documentação feita para os colegas.” Assim, considerando a pluralidade das famílias atendidas na creche, priorizar uma comunicação gentil e descomplicada assegura que as famílias se sintam verdadeiramente incluídas e não avaliadas em seu papel, valorizando a parceria nos cuidados e aprendizados das crianças.

Sendo assim, a professora deve atentar-se na elaboração dos portfólios assegurando a utilização de diferentes linguagens a fim de que todas as famílias, independente dos níveis de alfabetização, consigam acessar esse material. Bonotto (2021) ao analisar o uso de cadernos de recados como forma de comunicação com os pais observou que “[...]um diálogo que acontece exclusivamente por meio escrito não garante a totalidade de compreensão tendo em vista os diversos níveis de alfabetização (ou não!) dos responsáveis pelas crianças [...]” (Bonotto, 2021, p. 64). O mesmo se aplica para os documentos que compartilham a trajetória dos pequenos na creche, nesse caso o portfólio. Isso evidencia, mais uma vez, as potencialidades do uso das

múltiplas linguagens para compor este material. Dessa forma, as famílias conseguem acessar o documento e compreender o que está sendo dito.

Outra estratégia que pode aproximar as famílias ainda mais durante esse processo é transformar o portfólio em um instrumento construído em conjunto, convidando-as para participar desse momento. A professora deve, através deste instrumento, incentivar o diálogo ativo sobre os aspectos que envolvem a criança. Ao ser levado para casa, o portfólio se torna um instrumento mediador do diálogo familiar, sendo um convite para que a família converse com seus filhos sobre as experiências documentadas. Portanto, incluir espaços para que os pais, avós ou outros adultos de seu convívio registrem momentos que viveram com a criança e que se relacionam com as experiências documentadas permite que eles participem ativamente da construção deste documento, ampliando as possibilidades de trocas e narrativas conjuntas.

Dessa forma, o portfólio compreendido em sua dimensão criativa, estética e narrativa, se torna uma ferramenta para concretizar o objetivo principal desta pesquisa. Sua materialidade, composta por múltiplas linguagens e mini-histórias, permite reafirmar o protagonismo dos bebês e crianças bem pequenas ao tornar visíveis suas experiências, vozes e processos de aprendizagem na creche, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e cultura. Simultaneamente, por ser um instrumento de mediação e construção coletiva que utiliza uma linguagem acessível e afetuosa, ele consolida uma parceria ética, democrática e educativa entre creche e família.

Ao evidenciar a complexidade, intencionalidade e os sentidos das atividades experienciadas, o portfólio contribui para a desmistificação da ideia de que “só se brinca” na creche, ajudando as famílias a ressignificarem a brincadeira como um ato legítimo de aprendizagem, inteligência e produção cultural de seus filhos. Desta forma, o portfólio não apenas registra, mas também educa, dialoga e democratiza o conhecimento sobre a infância.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se estruturou a partir da necessidade de reafirmar a centralidade das experiências no contexto da Educação Infantil, em particular na creche. O ponto de partida foi o reconhecimento do valor das experiências e aprendizagens imateriais dos bebês e das crianças bem pequenas, muitas vezes invisibilizadas por uma perspectiva redutora. Buscou, portanto, não apenas valorizar o tempo e o espaço da infância, mas também instrumentalizar caminhos para tornar legíveis e comunicáveis as complexas e singulares construções de mundo que acontecem no cotidiano.

A concretização dessa proposta demanda uma revisão do papel da professora quanto a suas práticas de registro, reconhecendo a importância de que estes transcendam a formalidade burocrática, constituindo-se como uma competência ética, estética e reflexiva. Esta tarefa exige da professora um rigor metodológico na observação das evidências e, ao mesmo tempo, uma sensibilidade para a interpretação dos sentidos expressos pelas crianças. É necessário ressaltar que tal responsabilidade não deve ser entendida como uma culpabilização da docente, especialmente quando as condições de trabalho não favorecem a realização de uma observação detalhada e contínua. Sobretudo, compreender os desafios institucionais, como grande número de crianças por turma, limitações de tempo e falta de recursos, é essencial para reconhecer que a documentação pedagógica exige suporte adequado para se efetivar de forma ética e significativa.

Nesse processo, o portfólio se estabeleceu como o instrumento de comunicação entre a escola e a família. A incorporação de recursos como as mini-histórias e a utilização de uma linguagem híbrida, integrando textos, imagens, falas e produções infantis, mostrou-se essencial para materializar as experiências infantis de forma contextualizada e expressiva. O portfólio, nesse sentido, não é um repositório passivo, mas uma narrativa ativa que assegura a voz da criança, conferindo-lhe autoria sobre suas experiências e fortalece seu senso de pertencimento singular no coletivo da creche. Ele é a evidência palpável das potencialidades das experiências dos bebês e crianças bem pequenas e da intencionalidade do trabalho docente.

Por fim, este estudo enfatiza a função mediadora e comunicativa da documentação, o portfólio se mostra uma ferramenta para a promoção da democracia e da corresponsabilidade educativa. Ele educa a família e a comunidade, revelando a eles a riqueza intelectual, emocional e social da infância e a complexidade do ambiente da creche. Deste modo, o portfólio cumpre a finalidade de consolidar a creche como um espaço de direito e cultura, reafirmando sua importância na construção de uma sociedade que reconhece e valoriza as potencialidades das experiências infantis.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Roseli de Cássia. **O professor e o lúdico na educação infantil**: um estudo das concepções sobre o brincar em histórias de vida. 2006. 143 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/97670>. Acesso em: 17 ago. 2025.

BONOTTO, Sandra. **A constituição de uma marinheira-professora-pesquisadora navegando com as crianças pequeninhas da educação infantil**: investigações a partir da pesquisa narrativa. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Bauru, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/215939>. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 9 mar. 2016, p. 1-4. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm). Acesso em: 12 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 05 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 05 set. 2025.

CAEIRO, A. Dizem que em cada coisa uma coisa oculta mora. In: ARQUIVO PESSOA. [S.l.]: Arquivo Pessoa, 1994 (publicação original da edição de referência). Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/2659>. Acesso em: 3 out. 2025.

CAMARGO, Gabrielle Augusta; LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. **“Professora, achei uma esmeralda!”**: documentação pedagógica, protagonismo das crianças e suas aprendizagens. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 25, n. 48, p. 853-878, jul./dez., 2023. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2023.e94470>. Acesso em: 02 dez. 2025.

COOPER, Margie. A beleza é uma forma de conhecimento? In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Volume 2. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 293-300.

DAHLBERG, Gunilla. Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Volume 2. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 229-234.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; MORCHIDA, Tizuko; PINAZZA, Mônica Appezzato Kishimoto (Org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 277-292.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil-OBECI**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. DOI: 10.11606/T.48.2019.tde-25072019-131945. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.48.2019.tde-25072019-131945>. Acesso em: 29 ago. 2025.

FORMAN, George. **O uso das mídias digitais em Reggio Emilia**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Volume 2. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 337-348.

GANDINI, Lella. História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Volume 2. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 45-86.

GARCIA, Lilian; ABREU, Krýsthinna Franco Sepúlvida de. **Registro e documentação pedagógica como projeto de formação docente**. In: OSTETTO, Luciana Esmeraldo (Org.). *Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica*. Campinas: Papyrus, 2018. [S.p.]. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145793>. Acesso em: 10 ago. 2025.

GUOLLO, Lauana Guerreiro; PAIM, Fernanda Regina Luvison. O registro na educação infantil: professoras que observam e registram sobre o brincar. **Revista Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 7, n. 1, p. 156-181, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.18616/rsp.v7i1.8117>. Acesso em: 15 ago. 2025.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 264 p.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. **Teatro no curso de Pedagogia: concepções e mediação cultural**. *Teatro: criação e construção de conhecimento*, V. 5 nº. 2, 2017, p. 33-44. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/teatro3c/issue/view/116> 28.novembro.2025.

MALHEIROS, Pedro A. **Metodologia da pesquisa em Ciência da Informação**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011. 276 p.

MANFRÉ, Viviane Barrozo. **Pesquisa bibliográfica sobre a observação das crianças de creche: uma metodologia importante à ação docente**. 2023. 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de

Mesquita Filho” (UNESP), Presidente Prudente, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/250148>. Acesso em: 06 ago. 2025.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. **A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil**. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07042011-141501/>. Acesso em: 06 ago. 2025.

MELO, Lidiane Alves de; COSTA, Marli de Oliveira. Os bebês como sujeitos sociais: escuta e registro dos saberes dos bebês em um berçário de Criciúma-SC. **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 2, n. 1, p. 109-126, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18616/rsp.v2i1.3718>. Acesso em: 06 ago. 2025.

MORAES, Tania Ramos de. Registros na educação infantil. **Revista Territórios**, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 314-321, 2021. Disponível em: <https://www.sumarios.org/revista/revista-2021-abril>. Acesso em: 15 ago. 2025.

OSTETTO, Luciana E. A prática do registro na educação infantil: narrativa, memória, autoria. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 202–213, 2018. DOI: 10.26843/v8.n2.2015.526. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/526>. Acesso em: 20 ago 2025.

PIMENTEL, Alessandra. **Vygotsky**: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; MORCHIDA, Tizuko; PINAZZA, Mônica Appezzato Kishimoto (Org.). *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 219-248.

RICHTER, S. R. S.; BARBOSA, M. C. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v. 1, n. 1, 2010. p. 85-96. DOI: 10.5902/198464441605. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1605>. Acesso em: 03 ago. 2025.

RINALDI, Carla. **A pedagogia da escuta**: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Volume 2. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 235-248.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 437-464, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642009000300008>. Acesso em: 15 ago. 2025.

ROSSI, Sintia Otuka. **Mostra lúdica cultural na educação infantil**: uma possibilidade integradora no registro e documentação pedagógica. 2020. 210 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/191935>. Acesso em: 17 ago. 2025.

SANTANA ALVES, Deise Luci. **Observação e registro:** instrumentos de acompanhamento e avaliação na creche. 2017. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Bauru, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/150041>. Acesso em: 18 ago. 2025.

SIMIANO, Luciane Pandini. A documentação pedagógica como narrativa peculiar na creche. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 164-186, set./dez. 2018. DOI: 10.1590/1980-6248-2017-0002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0002>. Acesso em: 03 ago. 2025.