

AVALIAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES E PERSPECTIVAS

EVALUATION AND PEDAGOGICAL DOCUMENTATION IN CHILDHOOD EDUCATION: RELATIONSHIPS AND PERSPECTIVES

Flávia Burdzinski de Souza 1
Gardia Vargas 2

Resumo: Este texto tematiza sobre o acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, bem como da ação pedagógica, por meio da documentação pedagógica. Para discutir o tema, o texto adotou uma abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica, documental e de estado de conhecimento (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; FERREIRA, 2002; STAKE, 2010; MOROSINI; FERNANDES, 2014). As pesquisas bibliográfica e de estado de conhecimento permitiram conceituar, caracterizar e refletir sobre a documentação pedagógica como a escuta visível (RINALDI, 2012; 2014) das crianças e do trabalho pedagógico das instituições educativas, além de evidenciar o diálogo entre teoria e prática. Na sequência, a pesquisa documental discutiu o contexto histórico e conceitual da avaliação na perspectiva da documentação pedagógica por meio da reflexão de políticas educacionais que atualmente normatizam a etapa, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a sua revisão (BRASIL, 2009a), e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). A pesquisa evidenciou que, ao dar visibilidade à escuta das crianças por meio da documentação pedagógica, é possível conhecer e acolher as crianças, e avaliar o percurso educativo, projetando intencionalmente outros modos de fazer Pedagogia na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Avaliação. Documentação Pedagógica. Pedagogia da Infância.

Abstract: This text deals with the monitoring of children's learning and development, as well as pedagogical action, through pedagogical documentation. To discuss the theme, the text adopted a qualitative approach, with bibliographic, documentary and state of knowledge research (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; FERREIRA, 2002; STAKE, 2010; MOROSINI; FERNANDES, 2014). The bibliographic and state of knowledge research allowed to conceptualize, characterize and reflect on pedagogical documentation as the visible listening (RINALDI, 2012; 2014) of children and the pedagogical work of educational institutions, in addition to highlighting the dialogue between theory and practice. Afterwards, the documentary research discussed the historical and conceptual context of the evaluation from the perspective of pedagogical documentation through the reflection of educational policies that currently standardize the stage, such as the Law of Guidelines and Bases of National Education (BRAZIL, 1996), the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education and its revision (BRAZIL, 2009a), and the Curricular Common National Basis (BRAZIL, 2018). The research showed that, by giving visibility to children's listening through pedagogical documentation, it is possible to know and welcome children, and to evaluate the educational path, intentionally projecting other ways of doing Pedagogy in Early Childhood Education.

Keywords: Child Education. Evaluation. Pedagogical Documentation. Childhood Pedagogy.

Doutoranda em Educação (PPGEDU/UPF). Professora Adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS/Campus Erechim-RS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8519213124483980>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7426-5712>. E-mail: flavia.souza@uffs.edu.br 1

Pós-doutora e Doutora em Educação (UFRGS). Pesquisadora da Infância. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4636806013102567>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6595-322X>. E-mail: gardia.vargas@gmail.com 2

Avaliação e documentação pedagógica na Educação Infantil: por onde queremos andar?

A concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, normatizada recentemente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a) e pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), além de exigir o rompimento com práticas pedagógicas assistencialistas, transmissivas e preparatórias, conseqüentemente (e de maneira interligada) demanda repensar os instrumentos que vêm sendo utilizados para avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

Esse novo cenário desenha um embate teórico e prático entre especialistas da área, gestores de sistemas de ensino, professores e professoras e pais sobre a) o tipo e/ou o caráter da avaliação nessa etapa da Educação Básica, principalmente o rompimento com as concepções de avaliação ligadas à ideia de criança “universal” (que se desenvolve e aprende em fases e etapas delimitadas, de modo igual e comum); b) os instrumentos adequados para efetivá-la; c) o uso que se fará dos dados produzidos no cotidiano da escola; d) a que e a quem a avaliação serve. Desse modo, além de a discussão ainda ser recente e de estar marcada por fortes influências da tradição da avaliação psicológica das crianças, tem surgido uma proposta de avaliação diferenciada em relação às outras etapas da Educação Básica. Essa avaliação contempla dois objetos e dois contextos de avaliação que se distinguem pelas preposições *na* e *da* Educação Infantil.

A avaliação *na* Educação Infantil — que é a que tem evidência neste texto — refere-se àquela realizada durante o processo educativo, focada nas crianças como sujeitos ativos, competentes (MALAGUZZI, 1999) e coconstrutoras¹ “do conhecimento e da cultura” (RINALDI, 2012, p. 28). O seu âmbito é o microambiente, o acontecer pedagógico, a busca pelo significado do que se faz na escola (RINALDI, 2012; DAHLBERG, 2016). Já a avaliação *da* Educação Infantil toma como foco de análise o fenômeno sociocultural: a educação de 0 a 5 anos em estabelecimentos próprios, com intencionalidades educativas e um projeto político-pedagógico que vise a responder (se e quando esse projeto atende à sua finalidade), aos seus objetivos e às diretrizes que definem a sua identidade (DIDONET, 2012). Enquanto a primeira avaliação aceita uma dada educação e procura documentar as aprendizagens das crianças, a segunda interroga a oferta que é feita a elas, confrontando-a com parâmetros e indicadores de qualidade das instituições, a sua organização, a sua estrutura, os seus materiais, as suas rotinas e toda a complexidade que envolve o cotidiano da educação das crianças em espaços de vida coletiva.

Avaliação *na* Educação Infantil e avaliação *da* Educação Infantil são processos que ocorrem de maneira paralela, e ambos se apoiam. Afinal, como é possível avaliar os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças se não se avaliam as experiências, os espaços, os materiais, a alimentação e tudo o que é oferecido a elas? Então, como os instrumentos escolhidos para avaliar podem ajudar nesse processo paralelo? É nesse elo que acreditamos no poder da documentação pedagógica, uma vez que documentar os processos e as experiências das crianças permite visualizar o trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido e projetar novos caminhos de trabalho.

A documentação pedagógica é concebida neste texto nas seguintes perspectivas: a) como a escuta visível (RINALDI, 2012; 2014; 2016) daquilo que crianças experienciam, brincam e se apropriam no cotidiano das instituições educativas; b) como instrumento da observação sistemática, crítica e criativa dos profissionais da educação sobre as crianças e sobre o seu trabalho pedagógico (BRASIL, 2009a; 2018); c) como interpretação, organização, narrativa e avaliação do processo educativo (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; DAHLBERG, 2016); d) como abordagem de pesquisa (FOCHI, 2013); e) como diálogo entre teoria e prática (RINALDI, 2012) que se desenvolve no coletivo, no fazer colaborativo e autoral da condução de um projeto educativo que tem o acolhimento da criança na sua centralidade (STACCIOLI, 2013; BRASIL, 2009a). Essas são as proposições que procuramos apresentar e/ou desenvolver na sequência da escrita.

¹ A aprendizagem, apesar de ser um processo individual, é construída socialmente na relação com os outros. Por isso, é um ato de coconstrução (RINALDI, 2012).

Escolhas metodológicas

Esta pesquisa se caracteriza em uma abordagem de cunho qualitativo, com pesquisa bibliográfica e documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; STAKE, 2010). Assim, primeiramente realizou-se um levantamento bibliográfico sobre os temas “avaliação na Educação Infantil” e “documentação pedagógica” em artigos e obras de autores que investigam o tema. Posteriormente, realizou-se uma busca sobre o assunto em três principais políticas educacionais brasileiras: 1) na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); 2) no Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009, que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI); e 3) na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC/CEI).

Durante a pesquisa bibliográfica e documental, foram realizados levantamentos de teses e dissertações que já pesquisaram a temática da documentação pedagógica, elaborando assim o estado de conhecimento, o qual se tornou um grande aliado para levantar o tema e perceber como ele vem sendo pesquisado e abordado no meio acadêmico (FERREIRA, 2002; MOROSINI; FERNANDES, 2014). Esse processo de pesquisa permitiu tecer as reflexões teóricas e argumentativas dos diálogos mantidos neste texto.

O estado do conhecimento levantou dados de dissertações e teses de Programas de Pós-Graduação em Educação, das bibliotecas eletrônicas das Universidades Federais que têm campus ou sedes no estado do Rio Grande do Sul², entre os anos de 2009 a 2019, visto que o documento que atualmente normatiza a Educação Infantil (as DCNEI) teve a sua revisão publicada no ano de 2009, por meio do Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Os termos-chave das buscas foram “documentação pedagógica” e “Educação Infantil”. Alguns critérios foram usados na escolha dos trabalhos selecionados: a) pesquisas que investigavam a temática da documentação pedagógica e a sua relação com a avaliação na Educação Infantil; b) pesquisas que mencionavam o termo “documentação pedagógica” em seu título, em seu resumo e/ou nas palavras-chave.

Na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a busca foi realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)³, em dois momentos: I) por dissertações, em que foram encontrados 158 trabalhos, dos quais um tinha relação com nossa temática de pesquisa; II) por teses, em que foram encontrados 51 trabalhos, dos quais nenhum se enquadrava nos critérios da pesquisa. No Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)⁴, foram encontrados 852 trabalhos (433 teses e 419 dissertações), dos quais dois foram analisados.

Na biblioteca da Universidade Federal do Pampa (Unipampa)⁵, a busca localizou 93 trabalhos, porém nenhum se enquadrava em todos os critérios de seleção. No repositório de teses e dissertações da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)⁶, foram listados 185 trabalhos, porém nenhum deles abordou o tema deste estudo. O mesmo ocorreu no sistema Pergamum, da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)⁷, onde os termos sinalizam 84 trabalhos encontrados, porém nenhum foi selecionado. Por fim, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Rio Grande (FURG)⁸, não foi encontrado nenhum trabalho quando os termos-chave foram pesquisados em conjunto.

O Quadro 1 a seguir sintetiza os trabalhos selecionados para compor o estado de conhecimento:

2 A escolha pelo estado do Rio Grande do Sul, ocorreu por dois motivos: 1) por ser o estado residencial das autoras e 2) devido ao estado de pertencimento das autoras pelas cidades e regiões em que atuam com formação inicial e continuada de profissionais da educação.

3 Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/>.

4 Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/>.

5 Disponível em: <http://dSPACE.unipampa.edu.br/>.

6 Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/>.

7 Disponível em: <https://pergamum.ufpel.edu.br/pergamum/biblioteca/>.

8 Disponível em: <https://argo.furg.br/>.

Quadro 1. Síntese dos trabalhos encontrados durante o estado de conhecimento.

LOCAL	ANO	TIPO	AUTOR	TÍTULO	RESUMO/OBJETIVO
UFSM	2015	Dissertação	Juliana Corrêa Moreira	Avaliação na Educação Infantil: a documentação pedagógica e as práticas docentes no contexto dos direitos das crianças	Pesquisa de mestrado que investigou a avaliação na Educação Infantil e a sua interlocução com as práticas pedagógicas em contextos coletivos de trabalho com crianças da etapa da creche entre 0 a 3 anos de idade, evidenciando o caráter de formação continuada e qualificação profissional a partir dessa perspectiva de avaliação (MOREIRA, 2015).
UFRGS	2015	Tese	Luciane Pandini Simiano	Colecionando pequenos encantamentos: a documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas	O foco da investigação esteve no processo de documentação pedagógica, seus caminhos e narrativas para evidenciar uma criança ativa e as suas experiências de aprendizagem. Assim, a documentação pedagógica estabelece uma narrativa peculiar sobre o cotidiano vivido na escola para e com as crianças bem pequenas (SIMIANO, 2015).
UFRGS	2013	Dissertação	Paulo Sérgio Fochi	“Mas os bebês fazem o que no berçário, hein?”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva	Com o objetivo de investigar as experiências de bebês (06 e 14 meses) em contextos de vida coletiva, a documentação pedagógica (em mini-histórias e histórias narradas) foi usada como uma abordagem de pesquisa, a fim de evidenciar como o conhecimento pedagógico do profissional é problematizado a partir das ações dos bebês (FOCHI, 2013).

Fonte: (SOUZA; VARGAS, 2020).

A partir do estado de conhecimento, percebemos que o tema da documentação pedagógica e da sua relação com a avaliação na Educação Infantil ainda precisa ser mais debatido e pesquisado no meio acadêmico de nosso estado, principalmente pela forte influência que as Universidades Federais têm com o seu papel social e político na formação de profissionais da educação. Abrir espaço de pesquisa para esse tema pode contribuir com a percepção da documentação pedagógica como possibilidade de inaugurar novos modos de reconhecer a criança e de efetivar um currículo mais acolhedor (STACCIOLI, 2013) dentro das escolas de Educação Infantil.

A partir dos trabalhos encontrados, foi possível tecer diálogos relevantes sobre a impor-

tância da documentação pedagógica como viés de acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças (MOREIRA, 2015). Os aspectos que esses trabalhos apresentaram correspondem às seguintes perspectivas: a) a documentação pedagógica com a visibilidade e escuta da criança em sua singularidade, construída com narrativas sensíveis sobre processos, e não produtos (FOCHI, 2013; SIMIANO, 2015); b) a documentação pedagógica como abordagem de pesquisa (FOCHI, 2013) e processo de avaliação do trabalho pedagógico (MOREIRA, 2015). Essa perspectiva não deixa de estar descolada com a intencionalidade pedagógica (BRASIL, 2018) e, conseqüentemente, com a preocupação na centralidade da criança no processo (BRASIL, 2009a). Essas relações são apresentadas nas discussões do texto com maior profundidade.

Avaliação e documentação pedagógica: o que dizem a pesquisa bibliográfica e o estado de conhecimento?

Documentar é uma prática inerente à Pedagogia da Infância⁹, que se constitui a partir da realidade — aquela que valoriza e se surpreende com as formas como as crianças aprendem e com as descobertas que fazem a cada dia. A importância da documentação é enorme, pois sem ela não se consolidam e visualizam os processos pedagógicos (RINALDI, 2012) e a criação de significados (DAHLBERG, 2016). Trata-se de uma prática que serve para a reflexão e a construção de pedagogias que se dedicam ao trabalho sensível e de acolhimento à infância (STACCIOLI, 2013).

Rinaldi (2012, p. 184), a partir das perspectivas de Lóris Malaguzzi, afirma que a documentação pedagógica é aquilo que fazemos existir no cotidiano do trabalho pedagógico como escuta visível, como construção, como testemunha dos caminhos trilhados por crianças e adultos “[...] como um traço visível e um procedimento que dá suporte ao aprendizado e ao ensino, tornando-os recíprocos por poderem ser vistos e partilhados”. Desse modo, destaca-se a importância fundamental de considerar cada ação infantil em relação ao que rodeia as crianças temporal, espacial, social e culturalmente, cabendo ao adulto ser o observador e narrador dos processos complexos das suas ações, no tempo e no espaço da escola.

Nas palavras de Rinaldi (2012), a documentação não pode ser encarada como sinônimo de avaliação — embora ela permita isso — nem tampouco como compilação de fotos¹⁰, desenhos e textos. Documentar não é sinônimo de colecionar ou registrar. O registro muitas vezes antecede a documentação, que não pode ser encarada como mais uma atividade alheia do profissional para “mostrar” o que se faz, afinal “é um procedimento que sustenta a ação educativa (o ensino) no diálogo com os processos de aprendizagem das crianças” (RINALDI, 2012, p. 109). Por isso, a autora defende que a documentação também tem o propósito de mostrar uma aprendizagem recíproca de adultos e crianças, possibilitando apreciar, dialogar, refletir, buscar significado, além de (auto)avaliar o processo educativo.

Observar/escutar, registrar e refletir são ações estruturantes, inter-relacionadas e inerentes ao processo de documentar e avaliar. Para documentar, é preciso observar, e observar significa, antes de tudo, conhecer. Porém, não se trata de um conhecimento abstrato e distanciado do conhecedor: trata-se de uma emoção do conhecimento que contém toda a subjetividade do observador/conhecedor, as expectativas (o que esperam que se passe), as hipóteses e as teorias de referência nas quais se apoiam os fazeres com as crianças (VARGAS, 2014). Nesse sentido, a documentação como uma prática de avaliação também emerge como instrumento

9 A Pedagogia da Infância compreende que toda e qualquer ação educativa exige considerar as crianças e os contextos socioculturais que definem a sua infância. Toma as crianças como seres humanos dotados de ação social, portadores de história, capazes de múltiplas relações, produtores de formas culturais próprias, construídas com os seus pares, apesar de profundamente afetados pelas culturas e sociedades das quais fazem parte. Afirma a infância como uma categoria geracional, social, histórica e geograficamente construída, heterogênea, atravessada pelas variáveis de gênero, classe, religião e etnia. A Pedagogia da Infância admite como pressuposto básico a criança como um sujeito de direitos (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007).

10 Cabe aqui fazer uma breve reflexão sobre o uso do registro fotográfico nas documentações, que muitas vezes é realizado em excesso, sem pensar sobre o que se deseja documentar. Além de ser necessário compreender que há diferença entre fotografia de “pose” e fotografia de documentação. Assim, antes do registro é importante pensar: as fotografias vão deixar visível o episódio ou serão apenas parte de uma coleção de fotos? O que se quer documentar? Qual o objetivo? Essa fotografia vai ajudar a documentar o percurso ou o produto?

de pesquisa para o profissional, favorecendo o conhecimento dos percursos de aprendizagem da criança, permitindo ao adulto aproximar-se da sua lógica e evidenciando, por fim, a imagem de uma criança “competente”, nas palavras de Malaguzzi (1999).

Assim, outro aspecto importante da documentação está diretamente ligado ao processo de avaliação, servindo como fonte de conhecimento, a qual permite uma reflexão posterior de todos os envolvidos com o trabalho pedagógico: coordenação, professores e gestores. Além de permitir às famílias acompanharem as experiências vividas pelas crianças nos espaços coletivos de educação (MOREIRA, 2015; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Nesse sentido, a escola acaba se tornando um lugar privilegiado de “prática política democrática”, de espaço público “onde discursos dominantes podem ser visualizados e negociados” (DAHLBERG, 2016, p. 229).

Contudo, a mais importante e significativa função é permitir às próprias crianças verem e reverem as suas ações, dando visibilidade aos processos que elas elaboram no seu cotidiano, na escola de Educação Infantil. Como afirma Rinaldi (2012, p. 185), “tudo isso permite ler e interpretar, visitar e avaliar no tempo e no espaço. Então, essa leitura, reflexão, avaliação e autoavaliação se tornam partes integrantes do processo de construção do saber da criança”.

A partir das proposições de Walter Benjamin, Simiano (2015) acredita que a documentação pedagógica pode ser pensada como uma coleção, que tem o profissional como colecionador. Atento ao mundo, ele “reconhece, valoriza e colhe preciosidades, as quais se não forem colhidas e narradas, correm o risco de perderem-se. Pequenos encantamentos que recuperam do fato possível, o que ele foi, o que poderia ter sido e o que pode ser” (SIMIANO, 2015, p. 30). Essa colocação de Simiano nos faz pensar na força que a documentação pedagógica tem em atravessar o tempo, em contemplar o passado, em compreender o presente e projetar o futuro. No passado, poder olhar para as coleções vividas, para as narrativas construídas (ou não) pelas crianças, para o espaço organizado (ou não), para as experiências desenvolvidas (ou não) permite ao profissional, em seu tempo presente, planejar contextos investigativos a partir das pistas deixadas pelas crianças (MALAGUZZI, 2001). Afinal, documentar não é exercer uma representação direta daquilo que as crianças viveram, disseram, fizeram (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003); por isso, exige interpretação, organização, intencionalidade, avaliação do processo. Exige ver, escutar, sentir e perceber as crianças ao documentar — esses atos precisam ser aprendidos, pois não são naturais (RINALDI, 2012; FOCHI, 2013; MOREIRA, 2015; SIMIANO, 2015).

Assim, o processo de documentar ajuda a projetar o futuro, prever outras coleções, supor caminhos, planejar com intencionalidade, pois “[...] a documentação pedagógica é o processo de tornar o trabalho pedagógico (ou outro) visível ao diálogo, a interpretação, a contestação e transformação” (DAHLBERG, 2016, p. 229). De certo modo, isso torna os caminhos da avaliação e da documentação pedagógica como interdependentes também no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de escutas visíveis do processo de aprender, do cotidiano da Educação Infantil, como destaca Rinaldi:

Documentação, portanto, como “escuta visível”, como construção de traços capazes não só de testemunhar os percursos e os processos de aprendizagem das crianças, mas torná-los possíveis, porque são visíveis. Para nós, significa tornar visíveis e, por conseguinte, possíveis as relações que são estruturantes para o conhecimento (2014, p. 85).

Documentar as experiências para tornar a escuta e a observação visíveis torna-se ainda elemento essencial ao pensar sobre a prática, em um contexto de construção de uma proposta pedagógica para as crianças de 0 a 5 anos que tem a Pedagogia da Infância como premissa (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007). Assim, é imprescindível observar as crianças nas suas experiências, escutá-las (RINALDI, 2016), produzir relatos sobre o cotidiano, repensar posturas, espaços, materiais e propostas, discutindo com os pares. Como afirma Rinaldi (2012), observar (assim como documentar) não é uma ação imparcial, é um verbo ativo,

uma ação coletiva, um ato criativo que requer interpretação, pois nos envolve de maneira profunda naquilo que está acontecendo. Para a autora, observar significa mais do que perceber a realidade: implica agir na construção de realidades. Por isso, a observação não é neutra, ela também é carregada de escolhas e de princípios políticos (DAHLBERG, 2016).

Observar implica pensar de novo, pensar sem “pré-juízos”. Essa forma de se colocar frente às experiências de meninas e meninos possibilita captar o imprevisto — quem sabe, o intangível (VARGAS, 2014). Traduz, assim, uma maneira de oferecer às crianças a possibilidade de aprender a aprender, de maneira que desloque a importância dos resultados, para as relações que se estabelecem nos processos de aprendizagem.

Crer em uma imagem de infância potente e da criança protagonista das suas aprendizagens requer (quase exige) que se criem contextos nos quais sejam possíveis espaços de observação, para compreender como as crianças constroem o seu conhecimento de mundo (MALAGUZZI, 1999; RINALDI, 2012). A documentação pedagógica oferece ao profissional uma forma relevante de concretização e aperfeiçoamento do trabalho docente ao tornar visível a imagem de criança capaz e, por isso, ela também é fonte de pesquisa (FOCHI, 2013).

Dahlberg, Moss e Pence afirmam que a documentação pedagógica:

[...] como conteúdo, é o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira com que o pedagogo se relaciona com elas e com o seu trabalho. Tal material pode ser produzido de muitas maneiras e assumir muitas formas — por exemplo, observações manuscritas do que é dito e feito, registros em áudio e vídeo, fotografias, gráficos de computador, o próprio trabalho das crianças, incluindo, por exemplo, arte realizada no atelier com o atelierista. Este material torna o trabalho pedagógico concreto e visível (ou audível) e, como tal, é um ingrediente importante para o processo da documentação pedagógica (2003, p. 194).

Portanto, o profissional ao adotar atitudes de uma Pedagogia da escuta (RINALDI, 2016) passa a observar a criança e as suas experiências vividas, individual e coletivamente, e registra esse processo que, no futuro, vai subsidiar a elaboração dos instrumentos avaliativos. Dessa forma, é necessário que o profissional seja atento, investigativo, sensível, que não despreze pistas, que leia as entrelinhas, que dialogue com as crianças e com a sua própria prática e que, acima de tudo, tenha clareza do seu papel e das especificidades da Educação Infantil. Afinal, como afirma Rinaldi (2012), crianças potentes exigem educadores potentes.

Assim, ao documentar, o profissional o faz com base nas suas metas e nos seus objetivos, naquilo que considera relevante observar e nas suas concepções de criança, de desenvolvimento e de aprendizagem, que orientam a sua prática e direcionam o seu olhar. O registro identifica-se também como um espaço de pesquisa e busca de respostas (SIMIANO, 2015). Dessa forma, significa um momento de aprendizagem do profissional com as crianças, ao perceber as apropriações que elas fazem no desenrolar do projeto educativo. Esse fato colabora com sua formação continuada (MOREIRA, 2015).

Para Rinaldi, a documentação também é um meio de desenvolvimento profissional do educador, uma busca por sentido do processo educativo. Afinal, “a documentação estimula o conflito de ideias e a argumentação, não uma cômoda busca de consenso; é uma forma de capturar as subjetividades que interagem dentro de um grupo” (2012, p. 44–45). Desse modo, para a autora, a documentação também está ligada à investigação pedagógica, que é a ação cotidiana de pesquisa e busca pela construção de conhecimento, forças geradoras que tornam cada dia um dia especial na escola de Educação Infantil.

Nesse sentido, outro aspecto importante é o caráter formativo que a documentação pedagógica tem. Ela pode se constituir em uma poderosa ferramenta de formação, tendo em vista que convida professoras e professores a pensar em outras maneiras de vivenciar o cotidiano

da escola infantil. Documentar pode se traduzir em um processo de formação e de transformação, no qual educadores, crianças e famílias estão inevitavelmente implicados e avaliando os processos dos quais participam, construindo material pedagógico para a reflexão sobre o processo educativo (MOREIRA, 2015; MELLO; BARBOSA; FARIAS, 2017; DAHLBERG, 2016).

Avaliação e documentação pedagógica na pesquisa documental: o que as normativas da Educação Infantil discutem?

A avaliação é tema na legislação brasileira desde 1996. Na prática pedagógica, ela é ainda anterior a isso e está pautada nos moldes de classificação que muitas vezes geraram exclusão. A discussão em torno do tema sobre como e por que avaliar as crianças da Educação Infantil entrou na Lei nº 9.394/1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no calor do debate entre visões teóricas e práticas opostas.

Enquanto umas queriam adotar, na Educação Infantil, procedimentos usados nas etapas seguintes da Educação Básica (como testagens e trabalhos/atividades aos quais se atribuem conceitos e interpretações acerca dos processos de aprendizagem das crianças); outras preconizavam a observação e o registro dos comportamentos e das atitudes, das expressões e produções das crianças. As primeiras pretendiam identificar progressos ou atrasos, deficiências ou não realização das aprendizagens esperadas, dentro dos padrões preestabelecidos (construídos no distanciamento de aspectos culturais e contextuais de vivência de meninas e meninos). As outras almejavam reunir um conjunto de indicadores capazes de produzir uma percepção sempre mais aproximada do processo de construção de conhecimento e desenvolvimento de cada criança, para exercer a sua mediação de forma mais eficaz.

A LDBEN, no Art. 29, não trata da avaliação da política da Educação Infantil, mas dos processos internos de acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, ou seja, do microambiente criado pela atividade educacional na creche e na pré-escola, priorizando os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais (BRASIL, 1996). Os documentos posteriores reproduzem essa diretriz, sugerindo formas de cumpri-la, e estendem o olhar para fora do âmbito das chamadas “salas de atividades”, abarcando a formulação de uma política de educação da infância, a sua articulação com o Ensino Fundamental e a inserção no contexto sociocultural. Assim, introduzem o conceito de *qualidade* como objetivo a ser alcançado, construindo parâmetros e indicadores sobre os quais podem ser criados instrumentos de avaliação da Educação Infantil (BRASIL, 2009b).

Nesse sentido, torna-se importante salientar que a LDBEN, no Art. 31, firmou uma posição clara e precisa sobre esse tema: “na Educação Infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento infantil, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996). A lei não indica como será feito o acompanhamento, nem quais instrumentos serão usados para conhecer o processo de desenvolvimento das crianças, mas ela é assertiva em não permitir que a avaliação seja usada para fins de reprovação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, revisadas pelo Parecer CNE/CEB nº 20/2009, a partir das orientações da LDBEN, também evidenciam o papel da avaliação no contexto da primeira etapa da educação básica. O documento salienta que as instituições têm a responsabilidade de criar procedimentos para poder avaliar o trabalho pedagógico das instituições (avaliação *da* Educação Infantil) e das conquistas das crianças (avaliação *na* Educação Infantil). O documento, apesar de não utilizar o termo “documentação pedagógica”, normatiza que devem ser criadas documentações que permitam às famílias reconhecer as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças e também o trabalho pedagógico desenvolvido (BRASIL, 2009a).

Para desenvolver essas documentações, a revisão das DCNEI orienta que sejam realizadas observações do cotidiano das crianças na escola: comportamentos, brincadeiras, investigações e interações, de maneira *sistemática, crítica e criativa* (BRASIL, 2009a). Interpretamos isso como uma orientação a continuidade das observações (*sistematicamente*), como a leitura das entrelinhas das ações infantis (*crítica*), uma observação que não exige somente o sentido da visão, mas também os demais sentidos humanos. São observações que demandam ações sensíveis, acolhedoras (STACCIOLI, 2013), respeitosas, pacientes, as quais permitem perceber a

produção da cultura infantil por meio de narrativas, olhares, sons, gestos, criações — tudo isso de maneira *criativa*. Nesse sentido, Kafer e Souza (2018) salientam: “uma observação crítica quer dizer analisar, apreciar as apropriações que cada criança vai construindo. Uma observação criativa no sentido de criadora, fecunda, inventiva, original de cada sujeito” (p. 115–116).

Promulgada recentemente, no final do ano de 2017, a BNCCEI não traz o termo “avaliação” na sua redação, mas deixa muito evidente a necessidade de acompanhar as aprendizagens das crianças e das práticas pedagógicas, mantendo as suas premissas alinhadas às DCNEI. O documento destaca a observação, que deve ser realizada tanto na trajetória de cada criança como na trajetória do grupo, por meio de diferentes registros. Na trajetória individual, o documento reforça que esses registros não podem ter como função selecionar, promover ou classificar as crianças “em ‘aptas’ e ‘não aptas’, ‘prontas’ ou ‘não prontas’, ‘maduras’ ou ‘imaturas’” (BRASIL, 2018, p. 37). Na trajetória de acompanhamento do grupo, esses registros darão a intencionalidade pedagógica de cada profissional na condução da sua tarefa educativa, reunindo elementos que sirvam para pensar a reorganização dos espaços, dos tempos e das situações proporcionadas (BRASIL, 2018).

Apesar de encontrarmos linhas bem-definidas nas políticas educativas a respeito do que a Educação Infantil deve entender por avaliação, ainda há um caminho longo a ser trilhado com professores, gestores e famílias, para que consigam ter segurança e clareza no que envolve e como deve ser a avaliação das crianças. Essa pesquisa documental em algumas políticas educacionais permitiu reconhecer a avaliação como uma prática social, que se sustenta nas concepções de criança, de educação, de cultura e de aprendizagem que orientam o cotidiano das instituições.

Essas concepções estão fortemente evidenciadas por esses documentos, principalmente pela revisão das DCNEI. As práticas avaliativas acompanham o desenvolvimento da Educação Infantil e das funções que ela foi assumindo historicamente. Nas instituições em que a função básica é a guarda das crianças, ou seja, onde predomina a perspectiva assistencialista, não se tem encontrado a avaliação como atividade pedagógica fundamental para o acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento dos pequenos, uma vez que esses elementos não estão apresentados e refletidos nos projetos educativos das instituições. Na maioria das vezes, elas veem a avaliação como mera norma a ser cumprida.

Outro aspecto que se destaca fortemente na realidade histórica da Educação Infantil diz respeito à influência que as práticas advindas do Ensino Fundamental causam na forma de estruturação das experiências oferecidas às crianças e no olhar direcionado ao processo de aprendizagem. Os professores e gestores — por carência de conhecimento aprofundado sobre como as crianças pequenas se desenvolvem, como elas vão construindo as suas vivências e aprendizagens e como trabalhar de forma não transmissiva, e sim participativa, com foco na criança — utilizam métodos que restringem o seu olhar e a sua percepção. Füllgraf e Wiggers (2014) acrescentam que a busca por definições do tipo “a criança já ou ainda não consegue fazer isto ou aquilo” sustentam a ideia de que a Educação Infantil tem como objeto central a preparação para a escolaridade posterior.

No caso da Educação Infantil, os conhecimentos didáticos apoiados em práticas escolarizantes, advindas do Ensino Fundamental, chamadas de “preparatórias” dentro do documento das DCNEI (BRASIL, 2009a), não se mostram totalmente adequados, uma vez que o profissional que atua com crianças pequenas não deveria ministrar aulas (MANTOVANI; PERANI, 1999; RUSSO, 2007), e o seu planejamento não deveria estar focado no ensino. O fato de preceder à escola de Ensino Fundamental não deve retirar da Educação Infantil aquilo que a singulariza: o protagonismo das crianças e a sua centralidade no planejamento pedagógico (BRASIL, 2009a; 2018).

Nesse sentido, aceitar a condição de mudança constante na criança significa compreender que aquilo que ela ainda não consegue construir hoje, em termos de conhecimento, pode vir a ser adquirido amanhã, por meio das experiências vividas nas interações que ela estabelece com os seus pares, nos momentos compartilhados de brincar e experimentar. Logo, a criança aprende o mundo partindo de um movimento constante de interação entre ela e o próprio mundo (LOSS; SOUZA; VARGAS, 2019). Por isso, Kafer e Souza (2018) salientam:

É importante destacar que neste processo de avaliação o educador deve considerar o que a criança é capaz de fazer, criar, imaginar, suas potencialidades e não enfatizar o que a criança não sabe, não atingiu ou não construiu, afinal cada criança tem seu ritmo e seus modos próprios de se apropriar do mundo e dos conhecimentos (KAFFER; SOUZA, 2018, p. 116 – 117).

Nessa perspectiva, se compreendermos que a criança possui uma dinâmica própria, há que se refletir sobre qual a forma ou as formas como ela deverá ser avaliada, que não se baseiem em compará-la com os adultos — ou até mesmo com outras crianças — num exercício constante de respeito à singularidade. Considerando que cada uma delas tem as suas próprias experiências e o seu próprio tempo de desenvolvimento, seria no mínimo incompreensível avaliá-las partindo da referência do outro, como se todas fossem iguais. Da mesma forma, é incompreensível que, tendo crianças na pluralidade, tenhamos instrumentos e formas de registros únicos, iguais para todas. Afinal, como afirma o Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI 2011–2022), a avaliação sempre será sobre a criança em relação a ela mesma, e não em comparação com as outras (REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA, 2010).

Assim como as normativas da etapa, a Pedagogia da Infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007) tem os seus pressupostos na participação e no reconhecimento de que a criança pode e é capaz de aprender e apreender o mundo; é um ser de interação, que conhece e reconhece o mundo a partir das experiências vividas. Avaliar, nessa direção, pressupõe reconhecer os pressupostos dessa etapa e os princípios de uma escuta atenta e de uma observação sensível (RINALDI, 2016), que se materializa na narrativa do adulto sobre as crianças por meio da documentação pedagógica — instrumento central para rever e reavaliar o processo educativo.

Indo ao encontro desses aspectos, uma das maneiras de observar sensivelmente e acolher as crianças nos seus processos de conhecer e aprender (STACCIOLI, 2013) está na documentação pedagógica, como forma de dar visibilidade às crianças e às suas formas de serem e estarem no mundo, valorizando as suas próprias produções (RINALDI, 2012; 2014). Essas produções são instrumentos importantes para o acompanhamento e o conhecimento do adulto da aprendizagem e do desenvolvimento delas. Todos os tipos de produções (gestos, olhares, palavras, desenhos, registros escritos, elaborações artísticas, entre outros) devem ser apreciados e refletidos com cuidado pelos profissionais, pois, por meio deles, tem-se a possibilidade de acompanhar a trajetória das crianças de maneira singular e coletiva (GALARDINI, IOZZELLI, 2017).

Outros mecanismos que se apresentam para apoiar as práticas de observação e registro dos profissionais são a) as produções elaboradas para guiar o seu olhar, como planejamentos, relatórios, fotos, registro das falas das crianças; b) as situações em grupos, que possibilitam a observação do comportamento das crianças e das suas reações frente aos desafios da convivência com outras crianças, percebendo os modos de interagir e as necessidades de intervenções nas atividades coletivas; c) as situações individuais das crianças em diferentes momentos (atividades de movimento, de higiene, de alimentação, escolhas de objetos, brincadeiras, interações etc.), as quais, de modo geral, são fundamentais para a compreensão e o acompanhamento das suas aprendizagens e do seu desenvolvimento; d) as brincadeiras, pois as diferentes formas de brincar que as crianças buscam diariamente são momentos fundamentais para a observação sistemática da professora. Individual ou coletivamente, as crianças revelam durante as brincadeiras modos de ver, compreender, sentir e representar a realidade, além de modos de se relacionar com as outras crianças e consigo mesmas, fornecendo importantes subsídios para compreender o seu desenvolvimento. Possibilitam também pensar em atividades, propostas e formas de organização dos espaços e tempos institucionais que favoreçam as suas manifestações e representações.

Essas são apenas algumas entre muitas outras possibilidades que o ambiente institucional oferece. Para que se possa investigar e documentar as potencialidades das crianças e

promover as intervenções necessárias às suas aprendizagens e ao seu desenvolvimento, acreditamos, assim como Rinaldi (2012), que as escolhas devam começar sempre pela criança, pela imagem de criança que possuímos: que imagem é essa? É isso que movimenta o fazer pedagógico. Assim, para enriquecer a prática da documentação, as reflexões devem permitir pensar: o que desejamos documentar? Que tipo de documentação queremos? Por quê? Para quem? Qual será o instrumento ou os instrumentos utilizados? Que escolhas fazer? Quais ferramentas e suportes serão utilizados? Por quê?

Para finalizar, as marcas visíveis que podem ficar

A partir das discussões levantadas neste texto, podemos perceber que a documentação pedagógica, além de marcar as escolhas e diretrizes teóricas nas quais o trabalho pedagógico se sustenta, permite avaliar crianças, grupo, trabalho pedagógico e processo educativo de maneira recíproca. A observação e o registro do cotidiano educativo — de maneira sistemática, crítica e criativa, como priorizam as DCNEI (BRASIL, 2009a) — possibilitam a construção de narrativas por meio da documentação pedagógica. As documentações passam a dar visibilidade ao trabalho pedagógico (RINALDI, 2012; 2014), permitindo a reflexão e a avaliação e, conseqüentemente, a projeção do processo educativo (FOCHI, 2013), já que a avaliação também tem essa função de projetar o futuro e planejar as próximas ações educativas, de modo a promover aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2009a).

O Esquema 1 e 2 sintetizam as premissas da documentação pedagógica e o seu viés avaliativo na Educação Infantil debatido no texto:

Esquema 1 e 2 – Princípios e perspectivas da documentação pedagógica.



Fonte: (SOUZA; VARGAS, 2020).

A partir da leitura dos esquemas, podemos perceber que a prática da documentação pedagógica associada ao processo de avaliação das crianças e do trabalho pedagógico está diretamente relacionada ao fazer colaborativo e coletivo de condução de um projeto educativo. Ao documentar e avaliar, os profissionais (professores, professoras, gestão) devem ter a criança como foco e a família como parceira, em uma prática cooperativa, para que se construam coletivamente as vivências e aquisições de todos os envolvidos.

[...] A documentação transparente convida as famílias para participarem diferentemente da educação dos filhos. Assim

temos um tripé que sustenta a política educativa para a pequena infância: família, professoras e crianças. Com o protagonismo das crianças, um projeto com foco nas meninas e nos meninos (MELLO; BARBOSA; FARIAS, 2017, p. 10).

Com a documentação, torna-se visível a trama de relações causais que se produzem, quiçá em um instante fugaz, quiçá ao longo de um tempo, pois os registros são eternizados. Ao provocar um diálogo entre teoria e prática, a documentação, como uma forma de avaliar e narrar os processos de aprendizagem, possibilita um sentido de comunidade, de pertença e de participação. Assim, ela cumpre o papel de outra forma de organização do trabalho pedagógico, que se caracteriza por menos formal, menos diretiva e não linear, constituindo uma ruptura no modo como se realiza a didática hegemônica em uma “linguagem de padrões” (DAHLBERG, 2016).

Nessa forma de conceber a avaliação das crianças pequenas, o valor dado aos processos é tão grande quanto o atribuído ao produto final, que perde o seu sentido de resultado, visto que o resultado são as mudanças que ocorrem no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, ou seja, nelas enquanto pessoas, nas interações que realizam, nas suas diferentes formas de participar dos contextos em que estão inseridas. Oferecer visibilidade aos processos que meninas e meninos vivenciam na escola de Educação Infantil é um ato de acolhida da infância, de escuta atenta e de valorização das culturas infantis (STACCIOLI, 2013; GALARDINI, IOZZELLI, 2017).

A documentação gerada, interpretada e sistematizada de forma coletiva permite entrar na ação educativa das crianças de forma não arbitrária, considerando-as como protagonistas dessa ação educativa, e os educadores como responsáveis pela organização dos acontecimentos. Desse modo, *observar/escutar, registrar, documentar, refletir, avaliar, projetar* são verbos ativos que vão sendo inseridos no cotidiano das instituições de Educação Infantil como formas de a) garantir os direitos das crianças; b) repensar a função social, política e pedagógica da etapa; e c) produzir Pedagogias mais sensíveis, acolhedoras e éticas na constituição da docência ao projetar situações de aprendizagem a partir dos episódios documentados. Como por exemplo, a Pedagogia da escuta, que imersa no paradigma da Pedagogia da infância, reconhece as muitas linguagens das crianças, constrói relações de significado, se mostra aberta, curiosa, legítima e da visibilidade aos sujeitos do processo (RINALDI, 2016).

Assim, graças à multiplicidade de vozes envolvidas no processo de documentar, pode-se alcançar uma objetividade de avaliação que representa uma preciosa oportunidade para repensar o projeto educativo e, especialmente, para que a documentação possa representar uma alternativa de avaliação, pela via da “criação de significado”, conforme explica Dahlberg:

Esse tipo de linguagem presume que devemos nos responsabilizar por nossas ações e práticas – sempre em relação aos outros – como parte do ato de uma *democracia em um processo de tornar-se*. Essa linguagem alternativa da avaliação expõe para análise, ou “problematiza”, o complexo processo da educação infantil, com suas imagens contestáveis de criança, do conhecimento, da aprendizagem e do ambiente (2016, p. 231).

Nesse cenário, acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, documentando esses percursos e processos de “tornar-se”, contribui para que o profissional possa aprimorar o seu trabalho pedagógico, oferecendo uma visão sobre o seu planejamento e a organização das experiências propostas ao grupo. Isso exige abertura e coragem para correr riscos e viver o inesperado, mas ao mesmo tempo faz da escola um local de encontro com a ética e a democracia, trabalhando e aprendendo com elas (DAHLBERG, 2016).

Cabe destacar, então, que avaliar é o movimento de pensar tudo o que envolve a prática

pedagógica e buscar caminhos de torná-la cada vez melhor, mais coerente, mais contextualizada e acolhedora aos interesses e às necessidades das crianças, pois, como afirma Staccioli, “[...] há uma regra fundamental que, em nossa opinião, deveria servir de referência para todo projeto educativo: estar ao lado das crianças. É possível enfrentar os problemas dando prioridade a esse princípio acolhedor” (2013, p. 44). Logo, avaliar a criança na Educação Infantil é uma forma de avaliar o próprio trabalho do docente, uma vez que o foco da atuação é a criança.

Por isso, conhecer (e compreender) o que as normativas da primeira etapa da Educação Básica afirmam como ações avaliativas, diante de um cenário de reconhecimento da criança como sujeito histórico e de direitos (BRASIL, 2009a; 2018), é necessário para que se possa pensar a importância da documentação pedagógica no contexto avaliativo da Educação Infantil. Desse modo, este texto, além de evidenciar a necessária continuidade de pesquisas sobre esse tema, também sinaliza a leitura das entrelinhas de documentos e legislações brasileiras, a fim de provocar uma consciência maior do compromisso ético, político e estético na formação das crianças (BRASIL, 2009a).

Por fim, na perspectiva aqui apresentada, a documentação pedagógica na Educação Infantil assume o compromisso de uma prática pedagógica sensível e de acolhida às crianças, uma forma de enriquecer a compreensão das potencialidades de meninas e meninos, que se tornam visíveis porque são compreendidos e respeitados nos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Com a avaliação numa perspectiva de documentação pedagógica, é possível oferecer mais visibilidade às crianças, assim como uma reflexão mais apurada e aprofundada do cotidiano e da organização da escola, e um retorno sistematizado e estruturado às famílias, criando um senso de comunidade e de cooperação entre todos os envolvidos na educação das crianças.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: CNE/CEB, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3748-parecer-dcnei-nov-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 mar. 2020.

DAHLBERG, G. Documentação Pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Eds.). **As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 229-34.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DIDONET, V. **A avaliação na e da Educação Infantil**. Brasília: Ministério Público, 2012. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Doutrina>. Acesso: 15 mar.

2020.

FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Rev. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 79, p. 257–272, ago./2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 ago. 2020.

FOCHI, P. S. **“Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”**: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FÜLLGRAF, J; WIGGERS, V. **Educação Infantil**: projetos e práticas pedagógicas. Brasília: Liber Livro, 2014.

GALARDINI, A. L.; IOZZELLI, S. Dar visibilidade aos acontecimentos e aos itinerários de experiência das crianças nas instituições para a pequena infância. In.: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. S. B.; FARIA, A. L. G. (Orgs.). **Documentação Pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p.87-98

KAFER, A. F. V.; SOUZA, F. B. Avaliação na Educação Infantil: o que propõe as publicações acadêmicas no SciELO entre os anos de 2009 e 2017? In: LOSS, A. S. (Org.). **Avaliar para**: aprovação e reprovação ou garantir a aprendizagem?. Curitiba: CRV, 2018. p. 111–124.

LOSS, A. S.; SOUZA, F. B.; VARGAS, G. M. S. Aprendizagem e experiência na Educação Infantil. In: LOSS, A. S.; SOUZA, F. B.; VARGAS, G. M. S. (Orgs.). **Formação em Educação Infantil**: aprendendo com as crianças sobre a docência na(s) infância(s). Curitiba: CRV, 2019. p.61-73.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). **As cem linguagens da criança**: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59–127.

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

MANTOVANI, S.; PERANI, R. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1 [28], p. 75–98, 1999.

MELLO, S. A.; BARBOSA, M. S. B.; FARIA, A. L. G. (Orgs.). **Documentação Pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MOREIRA, J. C. **Avaliação na Educação Infantil**: a documentação pedagógica e as práticas docentes no contexto dos direitos das crianças. 2015. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154–164, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 17 ago. 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infân-**

cia: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. **Plano Nacional pela Primeira Infância**: versão resumida. Proposta elaborada pela Rede Nacional Primeira Infância com ampla participação social. Brasília, 2010. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/01/PNPI-Completo.pdf> Acesso em: 06. mai. 2020.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emília**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RINALDI, C. Documentação e avaliação: qual a relação? In: CHILDREN, Reggio. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. Trad. Thais Helena Bonini. São Paulo: Phorte, 2014. p. 81-94.

RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Eds.). **As cem linguagens da criança**: A experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 235-248.

RUSSO, D. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, A. L. G. (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007. p. 56-83.

SIMIANO, L. P. **Colecionando pequenos encantamentos**: a documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas. 2015. 134 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

STACCIOLI, G. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Tradução (do italiano) Fernando Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. Coleção formação de professores. Série educação infantil em movimento.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2010.

VARGAS, G. M. S. **Bebês em suas experiências primeiras**: perspectivas para uma escola da infância. 2014. 226 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

Recebido em 16 de dezembro de 2020.

Aceito em 22 de dezembro de 2020.