



## Educação, culturas e cidadania das crianças:

Livro de Atas do IV Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância  
& I Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação

António Neto-Mendes e Gabriela Portugal (orgs.)



# Educação, culturas e cidadania das crianças:

Livro de Atas do IV Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância  
& I Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação

António Neto-Mendes e Gabriela Portugal (orgs.)



**Título:**

Educação, Cultura e Cidadania das Crianças:

Livro de Atas do IV Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância & I Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação

**Organização:** António Neto-Mendes e Gabriela Portugal

**Autores:**

Adriane Soares dos Santos, Alberto Sánchez Rojo, Alexandre Furtado, Aline Sommerhalder, Ana Lúcia Goulart de Faria, Ana Paula Abrahamian de Souza, Ana Paula Cajado dos Santos, Ana Paula de Freitas, Ana Paula Penner, Anabel Medeiros Azerêdo de Paula, Anabela Cruz-Santos, Andressa de Oliveira Martins, Andressa Rodrigues Sabino Ricardo Moraes, Andrezza Cardoso de Freitas, António Neto-Mendes, Ariana Fonseca, Áurea Raquel Fernandes Maia dos Santos, Bianca Rafaela Mattos Teixeira, Bruna Alves da Silva, Carla de Oliveira Ferroni, Catarina Delgado, Catarina Serra, Cleomar Ferreira Gomes, Cristiane Pereira De Souza Francisco, Cristina Araújo Martins, Daniela Oliveira Guimarães, Deise Aparecida Silva Malta, Eduardo O. Ravagni Nicolini, Elisa Maria Dalla-Bona, Elisabete Alves, Fátima Aparecida Dias Gomes Marin, Fernanda Georgia Rengel Perly, Fernando Donizate Alves, Flávia Lamounier Gontijo, Flávio Santiago, Francislene Cerqueira Alves, Gabriela Portugal, Graça Simões de Carvalho, Guida Mendes, Helena Maria da Silva Santana, Heliny de Carvalho Maximo, Idnelma Lima da Rocha, Inés María Monreal Guerrero, Isabel M<sup>a</sup> Tomázio Correia, Janaina Nogueira Maia Carvalho, Luana Zanotto, Luciana Esmeralda Ostetto, Luciana Silvia Evangelista, Lucicleide Santiago Couto de Almeida, Lucimary Bernabé P. de Andrade, Maria Bernadete Silva de Holanda Gomes, Maria da Luz Vale Dias, Maria de Fátima Carvalho, Maria do Rosário da Silva Santana, Maria José Guerra, Mariana Parro Lima, Marlene Barra, Marlene da Rocha Migueis, Marta Mendes, Marta Parra, Marta Regina Brotoslin, Meiriane Ferreira Bezerra Santos, Milena França da Silva Peclat, Mônica Caldas Ehrenberg, Natália Albino Pires, Natália Teixeira Ananias Freitas, Olalla Cortizas Varela, Pascale Engel de Abreu, Paulo Varela, Pedro Cardoso da Silva, Pedro Palhares, Pedro Silva, Rafaela Araújo Reis, Renata Aparecida Carbone Mizusaki, Renata Junqueira de Souza, Renata Pavesi Cocito, Rosa Madeira, Rosa Maria Faneca, Rosemeri Henn, Rosilene Ferreira Gonçalves Silva, Sandra Freitas de Souza, Sara Pereira Sapage, Solange Aquino, Susana Jorge-Ferreira, Teresa Sarmento, Theresinha Guimarães Miranda, Tiago Muongo, Wolney Gomes Almeida

**Design:** Joana Pereira

**Edição:**

UA Editora

Universidade de Aveiro

Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia

1ª edição - dezembro de 2019

**ISBN:** 978-972-789-622-6

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2019.

## COMISSÃO ORGANIZADORA

Aida Maria de Figueiredo Ferreira | Universidade de Aveiro, Portugal  
Ana Raquel Gomes São Marcos Simões | Universidade de Aveiro, Portugal  
Andréa Avelar Duarte | ICE - Instituto das Comunidades Educativas, Portugal  
Aníbal Rui de Carvalho Antunes das Neves | Universidade de Aveiro, Portugal  
António Augusto Neto Mendes | Universidade de Aveiro, Portugal  
Celso Miambo | Universidade Pedagógica de Moçambique  
Cleriston Izidro dos Anjos | Universidade Federal de Alagoas, Brasil  
Dilza Solange | Universidade Pedagógica de Moçambique, Moçambique  
Eva Lopes Fernandes | Universidade do Minho, Portugal  
Fernando Ilídio Ferreira | Universidade do Minho, Portugal  
Inês Guedes de Oliveira | Universidade de Aveiro, Portugal  
Maria de Lurdes Carvalho | Universidade do Minho, Portugal  
Maria Gabriela Correia de Castro Portugal | Universidade de Aveiro, Portugal  
Maria João de Miranda Nazaré Loureiro | Universidade de Aveiro, Portugal  
Maria José de Miranda Nazaré Loureiro | Universidade de Aveiro, Portugal  
Maria Manuela Bento Gonçalves | Universidade de Aveiro, Portugal  
Marina Rebeca de Oliveira Saraiva | Universidade Federal de Alagoas, Brasil  
Marlene da Rocha Miguéis | Universidade de Aveiro, Portugal  
Nanci Helena Rebouças Franco | Universidade Federal da Bahia, Brasil  
Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos | Universidade de Aveiro, Portugal  
Paulo Nin Ferreira | Universidade Federal de Alagoas, Brasil  
Rosa Lúcia de Almeida Leite Castro Madeira | Universidade de Aveiro, Portugal  
Solange Estanislau dos Santos | GEPPECI/GEPEDISC, Brasil  
Susana Chaves | Universidade Católica da Guiné-Bissau, Guiné-Bissau  
Teresa Sarmento | Universidade do Minho, Portugal

## Interface com os 7 países

Albana Canjeque | Universidade de Aveiro, Angola  
Betina Lopes | Universidade de Aveiro, Portugal  
Djanira Cosme | Universidade de Aveiro, São Tomé e Príncipe  
Evelyn Santos | Universidade de Aveiro, Brasil  
Francisca Neves | Universidade de Aveiro, Cabo Verde  
Graça Lavres | Universidade de Aveiro, São Tomé e Príncipe  
Heiton Gomes | CIEC, Universidade do Minho, Cabo Verde  
Joel Manuel | Universidade de Aveiro, Guiné-Bissau  
José Carlos Zacarias | Universidade de Aveiro, Angola  
Kamilah Khan | Universidade de Aveiro, Moçambique  
Thais Reis | Universidade de Aveiro, Brasil  
Seco Ussumane Sidibé | Coordenador do Movimento República di Mininus Hoje; Secretário Executivo da ONG DJITU TEM, Guiné-Bissau

## COMISSÃO CIENTÍFICA

Aida Figueiredo | Universidade de Aveiro | Portugal  
Alexandre Furtado | Universidade Católica, Guiné-Bissau  
Altino José Martins Filho | Prefeitura de Florianópolis, Brasil  
Amélia Marchão | Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal  
Ana Alexandra Rodrigues | Universidade de Aveiro, Portugal  
Ana Artur | Universidade de Évora, Portugal  
Ana Carlota Tomaz | Universidade de Aveiro, Portugal  
Ana Célia da Silva | Universidade do Estado da Bahia, Brasil  
Ana Cristina Pires Palos | Universidade dos Açores, Portugal  
Ana França Kot-Kotecki | Universidade da Madeira, Portugal  
Ana Isabel Andrade | Universidade de Aveiro, Portugal  
Ana Katia Alves dos Santos | Universidade Federal da Bahia, Brasil  
Ana Lúcia Goulart de Faria | Universidade Estadual de Campinas, Brasil  
Ana Margarida Ramos | Universidade de Aveiro, Portugal  
Ana Maria Coelho de Almeida Peixoto | Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal  
Ana Maria Silva | Universidade do Minho, Portugal  
Ana Paula Caetano | Universidade de Lisboa, Portugal  
Ana Paula Cordeiro | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil  
Ana Paula Pedro | Universidade de Aveiro, Portugal  
Ana Paula Pereira | Universidade do Minho, Portugal  
Ana Paula Soares da Silva | Universidade de São Paulo, Brasil  
Ana Piedade | Instituto Politécnico de Beja, Portugal  
Ana Raquel Simões | Universidade de Aveiro, Portugal  
Ana Sarmento Coelho | Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal  
Anabela Pereira | Universidade de Aveiro, Portugal  
Anderson Menezes | Universidade Federal de Alagoas, Brasil  
Andrea Abreu Astigarraga | Universidade Estadual Vale do Acaraú, Brasil  
Ângela Coutinho | Universidade Federal do Paraná, Brasil  
Antónia Barreto | Instituto Politécnico de Leiria, Portugal  
António Augusto Moreira | Universidade de Aveiro, Portugal  
António Augusto Neto Mendes | Universidade de Aveiro, Portugal  
António Domingos Braço | Universidade Pedagógica de Moçambique, Moçambique  
Beatriz Oliveira Pereira | Universidade do Minho, Portugal  
Bernardo Filipe Matias | Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla, Angola  
Brígite Silva | Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Portugal  
Carla Jawad | Universidade Católica, Guiné-Bissau  
Carla Maria Faria Alves Pires Antunes | Universidade do Minho, Portugal  
Carlos Neto | Faculdade de Motricidade Humana, Portugal  
Cassiana Magalhães | Universidade Estadual de Londrina, Brasil  
Catarina Almeida Tomás | Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal  
Cícera Nunes | Universidade Regional do Cariri, Brasil  
Cilene Nascimento Canda | Universidade Federal da Bahia, Brasil  
Cinthia Magda Fernandes Ariosi | Universidade Estadual Paulista, Brasil  
Clara Craveiro | Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Portugal

Cleriston Izidro dos Anjos | Universidade Federal de Alagoas, Brasil  
Cristina Manuela Sá | Universidade de Aveiro, Portugal  
Cristina Maria Mesquita Gomes | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal  
Cristina Parente | Universidade do Minho, Portugal  
Cristina Pires Ferreira | Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde  
Dalila Brito Maria da Cunha Lino | Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal  
Daniel Nivagara | Universidade Pedagógica de Moçambique, Moçambique  
Daniela Finco | Universidade Federal de São Paulo, Brasil  
Deise Juliana Francisco | Universidade Federal de Alagoas, Brasil  
Dora Maria Fonseca | Universidade de Aveiro, Portugal  
Edna Cristina do Prado | Universidade Federal de Alagoas, Brasil  
Elieuzza Aparecida de Lima | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil  
Elina Elias de Macedo | Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural-GEPEDISC, Brasil  
Elsa Melo | Universidade de Aveiro, Portugal  
Ema Mamede | Universidade do Minho, Portugal  
Esperança do Rosário | Instituto Politécnico de Viseu, Portugal  
Farissai Campira | Universidade Pedagógica de Moçambique, Moçambique  
Fátima Vieira | Universidade do Minho, Portugal  
Fernando Ilídio Ferreira | Universidade do Minho, Portugal  
Filomena Martins | Universidade de Aveiro, Portugal  
Frederico Lopes | Faculdade de Motricidade Humana, Portugal  
Gabriela Portugal | Universidade de Aveiro, Portugal  
Giselly Lima de Moraes | Universidade Federal da Bahia, Brasil  
Graça S. Carvalho | Universidade do Minho, Portugal  
Greciene Lopes | IPHAN/Maceió, Brasil  
Helena Horta | Universidade do Algarve, Portugal  
Helena Luís | Instituto Politécnico de Santarém, Portugal  
Helena Sá | Universidade de Aveiro, Portugal  
Hugo Monteiro Ferreira | Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil  
Humberto Miranda | Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil  
Inês Guedes de Oliveira | Universidade de Aveiro, Portugal  
Íris Pereira | Universidade do Minho, Portugal  
Isabel Cabrita | Universidade de Aveiro, Portugal  
Isabel Fialho | Universidade de Évora, Portugal  
Isabel Lopes da Silva | Coordenadora da equipa das Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar, Portugal  
Ivone Niza | MEM - Movimento da Escola Moderna, Portugal  
João Formosinho | Universidade Católica Portuguesa, Portugal  
José Amândio Francisco Gomes | INIDE, Angola  
José Carlos Mota | Universidade de Aveiro, Portugal  
Jucirema Quinteiro | Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil  
Júlia Oliveira-Formosinho | Universidade Católica Portuguesa, Portugal  
Júlio Santos | Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, Portugal  
Leila da Franca Soares | Universidade Federal da Bahia, Brasil  
Linda Maria Balinha Saraiva | ESE Viana do Castelo, Portugal

Lourenço Lino De Sousa | Universidade Katyavala Bwila, Angola  
Lúcia da Graça Cruz Domingues Amante | Universidade Aberta, Portugal  
Luciana Aparecida Araújo Penitente | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil  
Luís Paulo Mercado | Universidade Federal de Alagoas, Brasil  
Luís Ribeiro | APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância, Portugal  
Manuel Rodrigues | Universidade de Aveiro, Portugal  
Manuela Gonçalves | Universidade de Aveiro, Portugal  
Márcia Aparecida Gobbi | Universidade de São Paulo, Brasil  
Márcia Buss-Simão | Universidade do Sul de Santa Catarina, Brasil  
Marcos Garcia Neira | Universidade de São Paulo, Brasil  
Margarida Morgado | Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal  
Maria Angelina Sanches | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal  
Maria Cristina Gomes | Universidade de Aveiro, Portugal  
Maria da Assunção da Cunha Folque de Mendonça | Universidade de Évora, Portugal  
Maria Figueiredo | Instituto Politécnico de Viseu, Portugal  
Maria Flor | Universidade do Minho, Portugal  
Maria João Cardona | Instituto Politécnico de Santarém, Portugal  
Maria José Casanova | Universidade do Minho, Portugal  
Maria José Infante | Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal  
Maria José Loureiro | Universidade de Aveiro, Portugal  
Maria Luísa Inocêncio | Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde  
Maria Lurdes Dias Carvalho | Universidade do Minho, Portugal  
Marina Rebeca de Oliveira Saraiva | Universidade Federal de Alagoas, Brasil  
Marlene Barra | CIEC da Universidade do Minho, Portugal  
Marlene da Rocha Migueis | Universidade de Aveiro, Portugal  
Marlene Oliveira dos Santos | Universidade Federal da Bahia, Brasil  
Michelli de Freitas Bissoli | Universidade Federal do Amazonas, Brasil  
Myrna Montenegro | ICE - Instituto das Comunidades Educativas, Portugal  
Nanci Helena Rebouças Franco | Universidade Federal da Bahia, Brasil  
Pascal Paulus | MEM – Movimento da Escola Moderna, Portugal  
Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos | Universidade de Aveiro, Portugal  
Paulo Delgado | Instituto Politécnico do Porto, Portugal  
Paulo Nin Ferreira | Universidade Federal de Alagoas, Brasil  
Paulo Varela | Universidade do Minho, Portugal  
Pedro Cardoso da Silva | Universidade Katyavala Bwila, Angola  
Rosa Lúcia Madeira | Universidade de Aveiro, Portugal  
Rosário Gamboa | Instituto Politécnico do Porto, Portugal  
Rui Neves | Universidade de Aveiro, Portugal  
Sandra Palhares | Universidade do Minho, Portugal  
Sara Barros Araújo | Instituto Politécnico do Porto, Portugal  
Sara Jesus Gomes Pereira | Universidade do Minho, Portugal  
Sara Raquel Duarte Reis Silva | Universidade do Minho, Portugal  
Sérgio Niza | MEM - Movimento da Escola Moderna, Portugal  
Solange Estanislau dos Santos | Grupos de Pesquisa GEPPECI/ GEPEDISC, Brasil  
Stela Guedes Caputo | Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil  
Telma Vitoria | Universidade Federal de Alagoas, Brasil



Teresa Neto | Universidade de Aveiro, Portugal  
Teresa Sarmento | Universidade do Minho, Portugal  
Teresa Vasconcelos | Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal  
Teresa Vitorino | Universidade do Algarve, Portugal  
Uílma Rodrigues de Matos Amazonas | Universidade Federal da Bahia, Brasil  
Walter Matias Lima | Universidade Federal de Alagoas, Brasil  
Zaida Pereira | Universidade Católica de Bissau, Guiné-Bissau



<b>Introdução.....</b>	<b>13</b>
<b>A Guiné-Bissau e os Grandes Desafios da Educação da Criança nas Primeiras Idades .....</b>	<b>17</b>
<b>Conceção de um Programa de Educação Parental: UNICEF e Governo de São Tomé e Príncipe .....</b>	<b>41</b>
<b>Entre o dito e o escrito:</b>	
<b>A realidade da Educação de Infância em Cabo Verde .....</b>	<b>57</b>
<b>História com estórias – quando as famílias se envolvem no projeto de escola.....</b>	<b>71</b>
<b>A Construção da «literacia emergente» e «família»: estudo de crenças e práticas de pais de crianças em idade pré-escolar .....</b>	<b>83</b>
<b>Crianças dos 5 aos 6 anos de idade:</b>	
<b>O acesso a materiais para contar em casa e que tipo de materiais as crianças usam em atividades de contagem .....</b>	<b>101</b>
<b>Projeto InterPaís: Uma intervenção em Cabo Verde .....</b>	<b>117</b>
<b>A organização do espaço na Educação Infantil e a constituição do lugar.....</b>	<b>131</b>
<b>Biblioteca na Educação Infantil: Estudo de Caso no Centro Municipal de Educação Infantil Nice Braga (Brasil).....</b>	<b>151</b>
<b>Ciranda de saberes: protagonismo infantil e relações de gênero .....</b>	<b>169</b>
<b>Brincar: coisa (séria) de crianças .....</b>	<b>189</b>
<b>Das produções científicas brasileiras sobre brincar em recreio escolar: a infância insiste em cena? .....</b>	<b>215</b>
<b>O que fazem as crianças na creche brasileira? .....</b>	<b>225</b>
<b>O brincar livre como essencialidade da ação infantil .....</b>	<b>225</b>
<b>Quando o corpo narra:</b>	
<b>A Experiência e o Brincar na Educação Infantil.....</b>	<b>243</b>
<b>Documentar e avaliar na educação infantil: pertinências e especificidades .....</b>	<b>265</b>
<b>Para além da dicotomia educar / cuidar - Sentidos e significados da intervenção no contexto de creche.....</b>	<b>283</b>
<b>Análise de narrativas orais através da extensão média do enunciado: Um estudo com crianças em idade pré-escolar em contextos inclusivos na Região Norte .....</b>	<b>303</b>

Desempenho do vocabulário em crianças de 5 e 6 anos de idade: um estudo quantitativo exploratório no Norte de Portugal.....	315
Desenvolver o léxico na educação pré-escolar: uma experiência de aprendizagem com base na metodologia de trabalho de projeto.....	325
A Promoção da Literacia Emergente no Contexto de Jardim de Infância.....	343
Porquê trabalhar com o <i>Kamishibai</i> plurilingue numa educação orientada para a diversidade linguística e cultural? .....	361
Políticas de educação bilingue de crianças com surdez no Brasil: de que bilinguismo estamos falando?.....	377
Relações semânticas entre a palavra e a imagem no livro álbum de Literatura Infantil .....	389
O Palhaço Arco-Íris e a Menina Lagoa Azul: A intertextualidade e os processos colaborativos em educação.....	399
Aprender ciências por investigação na educação pré-escolar: análise de uma experiência de aprendizagem .....	407
Análise da influência do uso do jogo matemático de construção de coleção de objetos cujo número é dado, por crianças dos 5 aos 6 anos de idade, na aprendizagem do número, no jardim de infância.....	427
A obra de arte e a criança: Possibilidades e desafios.....	437
Autodomínio corporal como ferramenta didática na educação infantil - Música, Expressão Corporal e Relaxamento.....	447
Telas, crianças e educação: a importância de experimentar a espera .....	457
Criança e cidade: análise de pesquisas e relatos de experiência.....	471
Crianças Pantaneiras: Protagonistas de suas histórias de vida em contexto escolar .....	491
Diversidade cultural e crianças: um estudo sobre as aulas de Educação Física .....	505
Cidadania e Literatura no Jardim de Infância: Projetando Experiências Interculturais.....	515
Políticas públicas de educação da infância em contexto brasileiro: desafios atuais para o currículo da educação infantil paulista .....	531
As políticas públicas para o currículo da educação infantil: uma análise das DCNEI's.....	545

<b>Políticas de educação para a criança hospitalizada: desafios e perspectivas.....</b>	<b>561</b>
<b>A proteção e o cuidado de crianças pequenas em Instituições de Acolhimento .....</b>	<b>575</b>
<b>A Educação Especial no âmbito da Educação Infantil: uma discussão preliminar.....</b>	<b>589</b>
<b>Inclusão escolar na educação infantil: mediação do professor e modos escolares de significação da criança .....</b>	<b>601</b>
<b>Estudantes com Deficiência Intelectual na Educação Infantil, em escolas comuns: e o currículo? .....</b>	<b>629</b>
<b>A educação das crianças pequenas em contextos históricos e culturais marcados pelo racismo .....</b>	<b>649</b>
<b>A Educação Infantil e seu potencial de (re)pensar epistemologias: caminhos para construção de uma educação antirracista.....</b>	<b>665</b>
<b>Narrativas docentes sobre brincar na infância: ampliando olhares para a formação de professores.....</b>	<b>689</b>
<b>O corpo e o movimento no espaço da Educação Infantil: desafios e perspectivas na formação de professores .....</b>	<b>701</b>
<b>Percurso de formação estética docente: memória e criação nos encontros-ateliês .....</b>	<b>711</b>
<b>Por uma formação docente brincante: outros espaços, outras experiências .....</b>	<b>725</b>
<b>Trajetórias de futuras professoras de infância em suas vivências no contexto da educação inclusiva .....</b>	<b>737</b>
<b>Docência na Educação Infantil: uma análise a partir das experiências no Pibid- Educação Infantil .....</b>	<b>753</b>
<b>Melhoria da oferta educativa em educação infantil: um desafio da formação em contexto.....</b>	<b>761</b>
<b>Relato de curso de extensão universitária dirigido a professores da educação infantil na rede pública de ensino: a relação cuidar-educar-incluir em discussão .....</b>	<b>777</b>
<b>Projetualidade em uma Unidade Federal de Educação Infantil: Relatos de experiências .....</b>	<b>799</b>

<b>Educação Ambiental, Consumo e Resíduos Sólidos: concepções e práticas de professoras de Educação Infantil .....</b>	<b>813</b>
<b>I Fórum dos Parlamentos Infantis da CPLP .....</b>	<b>829</b>

## **DOCUMENTAR E AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERTINÊNCIAS E ESPECIFICIDADES**

Flávia Lamounier Gontijo  
Universidade de Aveiro  
flavia.lamounier@ua.pt

Gabriela Portugal  
Universidade de Aveiro  
gabriela.portugal@ua.pt

Luciana Esmeralda Ostetto  
Universidade Federal Fluminense  
lucianaostetto@id.uff.br

### **RESUMO**

No contexto educativo, o termo documentação pedagógica refere-se a uma dinâmica de natureza polissêmica, envolvendo relações entre instituição, adultos, crianças, famílias e comunidade. A prática de documentação, como estratégia e procedimento metodológico, envolve ações de planejar, observar, registrar, refletir, avaliar e replanejar. Ainda que possamos identificar, nessa prática, princípios advindos de diferentes propostas educativas do passado, reconhecemos que o projeto de um conjunto de instituições de educação da infância de Reggio Emilia (Itália), ao assumir a documentação pedagógica como um dos eixos de seu trabalho, aprofundou sua especificidade.

Reconhecidamente, a documentação realizada no cotidiano da educação infantil está relacionada a recurso de memória e a práticas comunicativas, reflexivas e

avaliativas, já que, no contexto atual, as propostas pedagógicas não podem prescindir de observação e acompanhamento dos processos de desenvolvimento, aprendizagem e conhecimento de meninos e meninas. No trabalho que se apresenta, enfatiza-se a dimensão avaliativa da documentação pedagógica, aspecto ressaltado na maioria das publicações consultadas em levantamento sobre o tema. Nesse âmbito, pretende-se discutir a especificidade e a pertinência da avaliação nos processos de documentação, trazendo resultados parciais de uma pesquisa bibliográfica que teve por objetivo descrever conceitos e práticas avaliativas.

Para tal, foi retomado o levantamento bibliográfico realizado por Gontijo e Portugal (2018), nos bancos de dados Scopus, Eric e WoS e acrescentada nova busca efetuada nas mesmas plataformas e nos portais Capes e Rcaap, no período de janeiro a agosto de 2018. No primeiro levantamento (2013 a 2017), verificou-se que em treze artigos selecionados, oito estabeleceram relação entre a documentação pedagógica e a avaliação; já no segundo, foram identificados quatro artigos que abordaram o mesmo tema.

No fim deste trabalho, entende-se a documentação pedagógica não como uma técnica de avaliação, mas como uma experiência que envolve a avaliação em uma perspectiva formativa. Mais que isso, a documentação abarca observação, registros e enfatiza a interpretação e a reflexão por parte dos professores e professoras como ações essenciais na compreensão das experiências e nos comportamentos das crianças, para lançar novas perguntas e novas propostas com fins à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças e da prática educativa.

**Palavras-chave:** Educação infantil; Documentação Pedagógica; Avaliação.

## INTRODUÇÃO

A defesa por uma educação de qualidade para crianças pequenas está presente em propostas oficiais de diferentes países. No Brasil, o Programa Nacional de Educação (PNE-2001) instituiu a universalização da pré-escola e a ampliação de creches para oferecer serviços de qualidade às crianças de 0 a 5 anos, compreendendo as condições físicas, formação de professores e gestão condizentes à especificidade desse segmento educacional.

Reconhecidamente, instrumentos de avaliação são essenciais ao acompanhamento dos serviços educativos de modo a criarem-se novas condições promotoras de uma educação de qualidade. Na perspectiva participativa e contínua, a avaliação não se reduz a medir aprendizagens das crianças em determinadas épocas, mas compreende o diálogo permanente entre professores, famílias e comunidade.



Entre os instrumentos de avaliação, os registros efetuados pelos professores e professoras são reconhecidos como meios necessários a uma prática educativa de qualidade no contexto da educação infantil (EI), desde que abarque dimensões reflexivas e comunicativas. Junta-se a essas dimensões a possibilidade de ser recurso de memória das vivências das crianças e das práticas educativas. No entanto, salienta-se que nem todo tipo de registro compreende esses âmbitos, pois, muitas vezes, volta-se para o exercício burocrático, por exemplo, de preenchimentos de fichas e relatórios impostos pelos setores administrativos e/ou de controlo educacional.

Este trabalho interessa-se pelas práticas de registros associadas ao exercício da observação e da interpretação do professor sobre as experiências das crianças e traz à discussão a prática de Documentação Pedagógica (DP) entendida como estratégia metodológica utilizada por instituições de educação infantil com o propósito de entender, valorizar e socializar, com famílias e comunidade, os pensamentos e os comportamentos das crianças, suas aprendizagens e o modo como buscam explorar e conhecer o mundo.

Em investigações sobre o tema, encontram-se alusão a autores que influenciaram as ações pedagógicas atuais por suas experiências com a utilização de registros na educação. Ressalta-se que foram identificadas em seis teses disponibilizadas nas plataformas da CAPES (Brasil) e da RCAAP (Portugal), a recorrente presença dos seguintes autores: Freire (1996); Zabalza (1996); Warschauer, (1993); Freinet (1976). Pela indicação da literatura levantada, trata-se, portanto, de uma prática defendida há mais de trinta anos, sendo que a DP é difundida, sobretudo, a partir da experiência em instituições de educação infantil em Reggio Emília (Itália)<sup>1</sup>.

Reconhecidamente, a documentação realizada no cotidiano da educação infantil está relacionada a instrumentos de memória, práticas comunicativas, reflexivas e avaliativas e as propostas pedagógicas não podem prescindir de observação, do acompanhamento dos processos de desenvolvimento e aprendizagem de meninos e meninas que as documentações oportunizam.

Ainda que reconheça as múltiplas dimensões envolvidas nos processos de Documentação Pedagógica, o trabalho que se apresenta tem o objetivo de destacar a dimensão avaliativa da DP, aspecto ressaltado na maioria das publicações consultadas sobre o tema. Pretende-se discutir a especificidade e a pertinência da avaliação nos processos de documentação, a partir dos resultados parciais de uma pesquisa bibliográfica que teve por objetivo descrever conceitos e práticas avaliativas.

---

1 A DP difundida pelas instituições de Reggio tem influenciado outras práticas educativas na EI. A esse respeito ver, por exemplo: Fleet, Patterson, & Robertson (2017).

## 1. DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A Documentação Pedagógica (DP) dos processos de ensino e aprendizagem configura-se como uma forma de registro que possibilita ao professor compreender, historiar, produzir e refletir sobre a prática educativa emancipadora, reconhecendo a criança como sujeito competente que, desde cedo, produz cultura enquanto participa dos processos da cultura.

Dessa maneira, a DP se diferencia de documentos construídos com o intuito de arquivar, por exemplo, materiais que avaliam as crianças com fins classificatórios. Ela envolve registros e informações relevantes sobre a relação entre pessoas com seus saberes e interesses, portanto, não está interessada somente no processo que se vive, nem no produto que se constrói, mas no encontro permanente entre essas perspectivas.

Ao destacar a dimensão sensível, Rinaldi (2012, p. 185) ressalta que a documentação deve ser vista como uma “[...] escuta visível, como construção [...] de traços que não somente testemunham as trilhas e os processos do aprendizado das crianças, mas que podem torná-los possíveis porque são visíveis”.

Entendendo a DP como um tipo específico de registro, Ostetto (2010) reconhece a sua dimensão interativa, colaborativa, reflexiva e reveladora de concepções e práticas educativas na EI. Segundo a autora, essas práticas utilizadas como instrumento pedagógico revelam e promovem a interação entre os interlocutores presentes nesse contexto – educadores, famílias e crianças –, e ressalta:

*É fundamental destacar que faz parte da proposta a discussão sistemática dos registros, seja de imagens, produções das crianças, anotações, diálogos captados em áudio-gravador. Esta seria a principal razão da documentação: possibilitar o diálogo com todos os envolvidos, buscando conhecer cada vez mais as crianças e seus processos de conhecimento e desenvolvimento. (p. 29).*

Desse modo, diferentemente da ideia de registro para enquadrar a criança em categorias psicológicas e sociais preestabelecidas, ou seja, fazer um dossiê (apresentado como compilação de produções das crianças e relatórios dos adultos) sobre um aprendiz, o conjunto de registros utilizados em processos de documentação apresenta-se como campo fértil para a compreensão sobre o que a criança pensa e realiza, sempre em diálogo com os que participam dos contextos vividos por ela.

Em relação a essa dinâmica nos processos de documentação, entende-se que não há um procedimento linear e único a ser adotado. Os tipos de registro devem ser escolhidos em função das intenções e das questões que mobilizam

o olhar de quem documenta, das crianças que participam e dos contextos em que se realizam. Portanto, mais que o acompanhamento atento, o educador deve adotar um ponto de vista flexível de quem escuta e observa as crianças, assumindo o papel de coautor das interpretações que realiza.

Por outro lado, a materialização das vivências das crianças, organizada pelos adultos, revela também saberes pedagógicos deles próprios, construídos ao longo de suas experiências, assim como por suas reflexões, por meio dos contextos organizados por eles e representados nas documentações. Dessa maneira, a narrativa documentada torna-se recurso de análise sobre concepções, conquistas, dúvidas e incertezas presentes nas práticas pedagógicas.

## 2. AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação faz parte de nossa vida diária e se refere a uma atividade básica dos seres humanos. Autores como Lima (2005) e Fernandes (2013) reconhecem a avaliação como uma atividade habitual, presente em situações do dia-a-dia, já que “olhamos para o mundo de um ponto de vista avaliativo” (Fernandes, 2013, p. 14).

A avaliação, para Lima (2005, p.7), “é entendida como forma de atividade humana e tem, pois, esta função básica de situar algo em um contexto amplo”. Já Fernandes (2013) salienta que “é um domínio fundamental do conhecimento porque nos permite formular juízos acerca de todas as áreas de funcionamento da sociedade e tomar decisões fundamentadas, tendo em vista a sua melhoria” (p. 12). Sendo assim, a avaliação abarca dimensões valorativa e atitudinal, além de estar a serviço de práticas que buscam o entendimento sobre alguma realidade com base em referenciais, a fim de alcançar avanços em relação àquilo que é avaliado.

Na educação infantil, a avaliação ganha especificidade e deve ser analisada, além do ponto de vista conceitual, em uma visão histórica. Documentos nacionais que orientam essas práticas no Brasil e em Portugal validam uma perspectiva processual inserida em contextos cotidianos em que a observação e os registros devem ser instrumentos de uma prática educativa de qualidade. No caso brasileiro, ela é reconhecida e indicada em diferentes documentos como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, em seu artigo 31º: “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996).

Merece também destaque o item 1.3, da Meta 1, do Projeto de Lei número 8.035/2010<sup>2</sup> em que uma estratégia refere-se à avaliação:

---

2 Plano Nacional de Educação/2011-2020.

*avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes. (Anexo Metas e Estratégias).*

A avaliação da educação infantil não deve ser realizada com base em resultados apresentados pelas crianças, pois tem como objetivo qualificar o serviço oferecido pelas instituições, considerando as condições físicas, de pessoal e de gestão.

Segundo a estratégia 1.6 para a Meta 1 do PNE (2014):

*implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes. (p. 49)*

Dessa maneira, entende-se que a avaliação na EI não recai na mensuração das aprendizagens das crianças, mas compreende as condições organizacionais, materiais e humanas nos contextos educativos.

Nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (DCNEI, 2009) as ações de registrar e documentar na EI aparecem aliadas a procedimentos de avaliação. Vale destacar que registrar e documentar são ações entendidas como estratégias para garantir a continuidade dos processos de aprendizagem, a observação cotidiana tanto das crianças quanto das práticas educativas. Para que isso aconteça são indicadas a observação crítica e a utilização de diferentes registros, além da documentação que permite às famílias acompanhar o processo educativo e as aprendizagens das crianças.

A essa indicação para os professores e professoras observarem e registrarem os comportamentos e as ideias das crianças, por meio de diferentes recursos, acrescenta-se a interpretação do que foi observado a partir da reflexão compartilhada entre os adultos que registram e observam as crianças nas situações cotidianas na instituição.

No caso português, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação, 2016), assumem também a avaliação como ação intrínseca na dinâmica: “Observação/Registro-Planeamento-Avaliação-Reflexão” (p. 13). Sendo assim, a avaliação apoia o planejamento, visto de forma emersa em processos de reflexão, acarretando novas avaliações. Nesse sentido, planejar e avaliar são ações interdependentes que devem se voltar para a promoção de ambientes que provoquem oportunidades iguais de aprendizagens para as crianças.

Nessa linha,

*Só um processo continuado de observação e reflexão sobre as práticas permite recolher informações e traçar objetivos que enriquecem o processo de tomada de decisão em relação às atividades a desenvolver com as crianças. Quando este acompanhamento e avaliação acontecem, ganha-se um maior conhecimento em relação a aspetos como o bem-estar e níveis de envolvimento da criança, o que é capaz de fazer, compreender e saber, a gestão das rotinas, a organização do espaço, entre outros, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo (Portugal, 2017, p. 62).*

Com tudo isso, concorda-se que o conceito de avaliação é complexo e, segundo Parente (2004), está associado à apreciação “crítica e especializada” do que é avaliado. Decerto, mais que buscar um conceito, é importante entender a avaliação como uma ação transdisciplinar que, na afirmação de Fernandes (2013, p. 18), “está ao serviço de uma grande diversidade de disciplinas e não exclusivamente das chamadas disciplinas clássicas, mais enraizadas academicamente”.

No campo da educação infantil, a avaliação deve ser vivida na sua perspectiva formativa, na medida em que possibilita ao professor e à professora, por meio da observação, compreender as crianças e aprimorar a própria prática educativa (Carvalho & Portugal, 2017; Parente, 2004).

### **3. DOCUMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO: RELAÇÃO DIALÓGICA**

A prática com DP além de se associar a recursos de memória, surge fortemente associada a dimensões comunicativas, reflexivas e avaliativas. Entre essas últimas, há pesquisadores que relacionam DP como método de avaliação; por exemplo: Fleck; Richmond; Sanderson; Yacovetta (2015)<sup>3</sup>; Meehan (2015)<sup>4</sup>; Rintakorpi (2016)<sup>5</sup>.

Em pesquisa integrada, realizada por Gontijo e Portugal (2018), foram identificados treze artigos a respeito de DP no âmbito da EI e, entre esses, oito estabeleceram relações entre DP e AVA. Segundo as autoras:

---

3 This study wanted to understand if a specific teaching technique, called documentation, could be used to support the conversations children and parents have about what they learned in school. (p.1)

4 Pedagogical documentation is a technique for recording not only children’s learning and development by educators, it is a tool for planning and reflection of the learning of the educators too. (p. 387)

5 Documentation also helped the teachers to plan and develop pedagogical processes. It had a positive connection with child-centered and participatory work methods. Problems occurred with issues linked to the use of time, technical difficulties and learning the method. (p. 410)

*A dimensão avaliativa foi a mais tratada nos artigos. Oito trabalhos discutiram a relação entre documentação e avaliação. Rintakorpi (2016) (A2)<sup>6</sup> reconhece evidências empíricas sobre benefícios da DP como ferramenta de avaliação. A autora vincula a DP com o desenvolvimento profissional do professor na medida em que se autoavalia. Knauf (2016) (A3) identifica o portfólio como uma forma de DP e como uma forma diferente de avaliação. Ainda a mesma autora (A7) aponta duas formas de interpretação para DP, dizendo que há autores que entendem a DP como uma prática que apoia os processos de aprendizagem das crianças, em uma “pedagogia da escuta”, e há outros que entendem como ferramenta para a avaliação do desenvolvimento de habilidades. Pettersson (2015) (A6) reconhece a DP na Suécia como ferramenta benéfica para professores e crianças na prática cotidiana na escola e como método avaliativo mais útil do que testes padronizados. Assim, como Knauf (2016), Hedges (2015) (A9) cita o portfólio como DP avaliativa. Emilson e Samuelsson (2014) (A10) dizem que a DP é essencial para a visualização dos processos na escola e como base para a avaliação da educação pré-escolar de qualidade. Para Picchio, Di Giandomenico e Musatti (2014) (A11) a qualidade do serviço educativo para as crianças na Itália é avaliada com base na DP. Por fim, Rintakorpi, Lipponen e Reunamo (2014) (A13) apontam para evidências empíricas que indicam a DP como ferramenta de avaliação tanto quanto para a construção de identidades das crianças. (p. X)*

Em agosto de 2018 ano foi feita nova busca na Scopus, Eric e WoS com os descritores: “pedagogical documentation” AND “assessment”. Dessa busca resultaram dois artigos na Scopus, um na Eric e três na WoS<sup>7</sup>. No portal da CAPES, nos últimos cinco anos, encontramos cinco artigos envolvendo a discussão sobre DP, sendo dois relativos à dimensão avaliativa. Em vista disso, foram acrescentados à pesquisa anterior mais quatro artigos completos: Knauf (2018); MacDonald e Hill (2018); Marques e Almeida (2017) e Horn e Fabris (2017).

A questão que motivou a pesquisa de Knauf (2018) foi entender como o conceito de histórias de aprendizagem é apresentado na prática a partir da análise de 338 histórias de 32 centros de educação na Alemanha. O conceito e práticas com as histórias de aprendizagem enfatizam as potencialidades da criança e não o seu déficit, tornando-as, assim, uma forma de avaliação diferente. O desenvolvimento dessa prática também se distingue das práticas avaliativas objetivas e quantificáveis. A ênfase é colocada nas disposições de aprendizagem e não na conquista de domínios específicos, além de ter caráter inclusivo, uma vez que leva em consideração os interesses e personalidades variadas das crianças.

---

6 A numeração dos artigos será esclarecida em forma de quadros no final do trabalho.

7 Foram excluídos os iguais e um na língua alemã, resultando em três artigos completos.

O trabalho de MacDonald e Hill (2018) aponta a DP como um método de avaliação historiada altamente eficaz para que os professores façam uma análise pedagógica mais profunda, envolvendo interpretações sobre as aprendizagens das crianças. A investigação usou métodos de pesquisa interpretativa para compreender a utilização da DP pelos professores participantes do programa de desenvolvimento profissional para professores em uma universidade pública canadense, Universidade de Simon Fraser.

Participaram da pesquisa 39 professores, sendo 23 da educação infantil. Na pesquisa, observou-se que, quando o professor tem o objetivo claro de envolver a criança durante o processo de documentação, as aprendizagens ocorrem de forma mais igualitária e autêntica. Várias foram as formas de documentação, porém o artigo enfatizou as histórias de aprendizagem, uma vez que permitiu aos pais terem acesso às aprendizagens e às competências das crianças.

A pesquisa bibliográfica realizada por Marques e Almeida (2017) buscou responder à questão: “Qual o sentido e o significado da documentação pedagógica no pensamento de Freinet?” (p. 216). Para as autoras, a ideia de avaliação surge junto à observação, planejamento e registros, ou seja, a avaliação acompanha as aprendizagens das crianças e as práticas docentes. No contexto do trabalho freiniano, algumas de suas “técnicas” permitem à criança e ao professor - vistos como produtores de saberes - a avaliação e o acompanhamento das práticas diárias.

O artigo Horn e Fabris (2017) trata de uma parte da pesquisa de doutorado finalizada em 2017<sup>8</sup> e teve como objetivo “articular a infância contemporânea com a prática de registro docente da documentação pedagógica” (p. 1103). As autoras analisaram referências italianas para a abordagem de documentação pedagógica como forma de registrar as aprendizagens das crianças. De suas discussões, destaca-se a de que reconhecem as várias pesquisas e publicações que defendem a “necessidade dos professores observarem cada criança para registrar e avaliar a aprendizagem, a fim de propor melhorias, avanços, maior desempenho e eficácia nos modos de aprender” (p. 1108). Nesse contexto, ressalta-se que a avaliação na educação infantil, não considerando a retenção e a reprovação de crianças, demanda a construção de um tipo de observação e de registro particularmente cuidadoso. No fim do artigo, a DP é reconhecida como uma maneira mais justa de avaliação, se não utilizada de maneira naturalizada ou automatizada<sup>9</sup>.

---

8 Horn, C. I. (2017). Documentação pedagógica: a produção da criança protagonista e do professor designer.

9 Essa perspectiva que associa “naturalizar” a algo irrefletido, inconsciente, aparece também no artigo publicado por Gontijo & Portugal (2018).

Por outro lado, há autores que, apesar de estabelecerem relação entre DP e avaliação, não identificam a DP como instrumento para avaliação: Luís (2014), Colasanto (2014) e Gomes (2016)<sup>10</sup>. Nessa linha, Rinaldi (2012), ao apontar as vantagens de se utilizar essa ferramenta pedagógica no meio educacional, reconhece que a documentação possibilita:

*Tornar visível (embora de maneira parcial e, assim, “partidária”) a natureza dos processos de aprendizado e as estratégias utilizadas por cada criança, e transformar os processos subjetivos e intersubjetivos em patrimônio comum;  
Possibilitar a leitura, a revisitação e a avaliação, no tempo e no espaço, de forma que essas ações se tornem partes integrantes do processo de construção do conhecimento (Rinaldi, 2012, p. 130).*

A referida autora ressalta a relevância da documentação também como processo que colabora com a avaliação. Para ela, essa ferramenta educacional amplia a possibilidade de uma avaliação menos tendenciosa, mais objetiva. “É impossível, na realidade, documentar sem observar, obviamente, sem interpretar” (Rinaldi, 2012, p. 131), e isso inibe uma avaliação fundamentada no paralogismo. Percebendo a avaliação numa perspectiva valorativa, joga-se luz no que tem valor na documentação para o documentador.

Acrescenta-se a essa discussão a perspectiva formativa, do processo de documentação.

*Como uma ferramenta para a análise e para a avaliação, a documentação pedagógica representa um antídoto extremamente forte para a proliferação de ferramentas de avaliação e de análise que ficaram cada vez mais anônimas e descontextualizadas – objetivas e democráticas apenas superficialmente” (Dahlberg, 2016, p. 231).*

Nessa acepção, tanto Rinaldi (2012) como Dahlberg (2016) afirmam que a DP se torna uma “linguagem alternativa da avaliação”, uma vez que se inscreve no campo da construção coletiva, cujo processo educativo é sempre questionado e problematizado. A perspectiva formativa de tal prática é também reconhecida por MacDonald (2007) e Buldu (2010).

*Taking this idea further, Dahlberg et al. (1999), see pedagogical documentation as process research, a term used to describe formative evaluation leading to program improvement and quality control. As explained by Moss, Dillon, and Statham (2000), “pedagogical documentation plays a role in seeing and understanding children as*

---

10 Teses encontradas no portal da Capes- [bancodeteses.capes.gov.br](http://bancodeteses.capes.gov.br)



*individuals rather than normalizing children against standardized measures and categorizing some as 'abnormal'” (Macdonald, 2007, p. 233).*

Por sua vez, Buldu (2010) entende que a especificidade da relação entre processo e conteúdo atribui à DP um tipo diferente de avaliação aplicada comumente às crianças. O autor acrescenta à sua posição a abordagem de uma avaliação formativa, ressaltando a dimensão processual na DP que envolve a reflexão, a revisitação, a interpretação e a negociação entre os participantes (crianças, professores e pais).

*Assessment of young children’s development and learning in early childhood settings is relatively informal and seldom conducted in a systematic way, with a focus on evaluating learning as a product, not a process (Krechevsky & Stork, 2000). However, assessment involves more than the products and outcomes of learning; it concerns how children learn and make sense of their world. (Buldu, 2010, p. 1440).*

Dessa maneira, a dimensão formativa apontada por esses autores é percebida ao longo do processo e permite entender como as crianças aprendem e constroem significados a partir de suas experiências organizadas pelos educadores.

Na mesma direção, o trabalho de investigação de Dahlberg & Moss (2007) aponta que a avaliação, no contexto da documentação, relaciona-se diretamente ao processo de interpretação em um ambiente de diálogo contextualizado:

*Meaning making, by contrast, speaks of “evaluation as a democratic process of interpretation, a process that involves making practice visible and thus subject to reflection, dialogue and argumentation, leading to a judgement of value, contextualised and provisional because it is always subject to contestation (Dahlberg & Moss, 2007, p. 4)*

Percebe-se, portanto, a avaliação implicada em um determinado contexto vivido e representado por subjetividades, cujas ações e reflexões coletivas sobre a prática, evidenciam seu caráter provisório e construtor de sentidos: a documentação refere-se “a tool for participatory evaluation” (Dahlberg & Moss, 2007, p. 4).

Sendo assim, percebe-se a perspectiva democrática da avaliação como praticada nos processos de documentação ao envolver a participação efetiva e interativa entre crianças, professores e pais cujas vozes são ouvidas e valorizadas no ambiente educativo. Acrescenta-se a esse procedimento a perspectiva inclusiva em que as diversidades e subjetividades são vistas como potencialidade para o desenvolvimento dos envolvidos.

Nesse processo interativo, as ações permanentes de observação e de registro são fundamentais e vistas de forma integrada e dialógica. Essas ações, ao se

sustentarem, incitam novas formas de observação e de registros, considerando que são múltiplas as questões lançadas a partir do conjunto de informações e interpretações sobre o aprendiz. Isso permite a avaliação, entendida em sua perspectiva interpretativa, do percurso de desenvolvimento da criança e dos processos educativos próprios na EI em contexto coletivo.

Segundo Formosinho e Pascal (2019), a coleta de dados e a avaliação na EI são ferramentas pedagógicas para garantir uma educação transformadora para todos os envolvidos. Seus objetivos seriam basicamente dois: criar evidências para desenvolver programa de educação com qualidade e de “fazer julgamentos a respeito da efetividade das experiências de aprendizagem propiciadas às crianças pequenas” (Formosinho & Pascal, 2019, pp. 62-63). Nessa perspectiva, a avaliação e a coleta de dados estão diretamente conectadas, sendo que, é preciso destacar, a documentação é um meio para a coleta e um apoio à avaliação.

A prática do professor na EI, além da observação e registros/documentações, abarca também ações como reflexão, planejamento e ação em contexto de avaliação das aprendizagens das crianças, além das práticas educativas organizadas e propostas pelos educadores (Carvalho & Portugal, 2017).

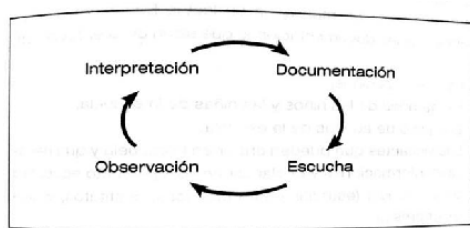
Confere-se, assim, a imagem circular utilizada por diferentes autores como um modo de organizar a prática educativa com as crianças cujas ações não são lineares, mas se entrecruzam, entrelaçam-se, de modo a não perderem suas especificidades, mas que confirmam o caráter dialógico entre seus elementos.

Observa-se essa mesma percepção circular para dizer da avaliação na EI e sobre a DP. Nesse sentido, há uma sincronia na proposta avaliativa quando envolve ações de observar, registrar e interpretar com as ações de documentação que também abarcam essas ações, conforme representado nas figuras a seguir.



**Figura 1: Processo contínuo de avaliação.**

Fonte: Carvalho & Portugal, 2017



La dinámica circular es la que se ajusta más a esta fuerza que se retroalimenta.

**Figura 2: Dinâmica circular na documentação.**

Fonte: Rosa Sensat, 2011

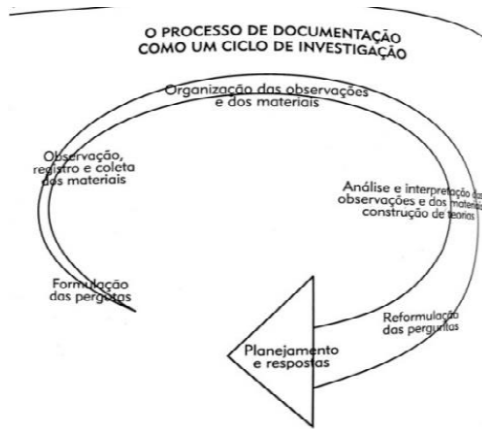


Figure 10.5 O processo de documentação como ciclo de investigação.

### Figura 3: O processo de documentação como um ciclo de investigação

Fonte: Gandini & Edwards, 2002

A sincronicidade entre processos de avaliação e documentação não representa identificação, mas proximidade na qual se evidenciam processos contínuos de ações docentes em uma dinâmica circular, cujas fronteiras são permeáveis e dialógicas. São diferentes, dessa forma, de avaliações de resultados que desconsiderem essa dinâmica dialógica e reflexiva sobre a observação de processos.

A avaliação nessa dinâmica, portanto, é entendida dentro de um sistema de ações estreitamente relacionadas com a tomada de decisão (Perrenoud, 1999), pois implica uma tomada de posição e escolha de próximas ações para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Da mesma maneira, o processo de documentação pressupõe um sistema de ações em que a reflexão e a interpretação sobre o que foi observado e registrado constroem compreensões que implicam planejamentos provocadores de novas experiências para as crianças.

Desse modo, a experiência avaliativa na DP é entendida como formativa, como uma maneira de regulação da ação pedagógica que se desloca do conhecimento para a aprendizagem: a vivência mobiliza uma faculdade humana de “conduzir a ação pelo olhar, em função de seus resultados provisórios e dos obstáculos encontrados” (Perrenoud, 1999, p.15).

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerou-se, ao longo deste artigo, com base em pesquisa bibliográfica atualizada, que a DP não deve ser associada a uma técnica (entendida como

procedimentos, métodos usados para alcançar determinados objetivos realizados de forma linear) de avaliação, já que isso tira dela uma de suas principais características: acompanhar um processo que não é antecipado e projetado pelo professor, a fim de verificar as aprendizagens das crianças. Ao contrário, o processo é marcado pelas incertezas de quem observa a criança e pela dinâmica que envolve pensamentos e ações da experiência: crianças e professores.

Outro aspecto que evidencia a DP não como uma técnica é que, ao documentar o processo, os caminhos são revistos, replanejados em função do que foi registrado e analisado, portanto, não é previsível e passível de ser seguido por passos lineares.

Sendo assim, deve-se considerar a DP como uma estratégia<sup>11</sup> metodológica, que usa diferentes recursos para registrar as ações e os pensamentos das crianças, com o objetivo de refletir sobre elas e promover novos contextos para as crianças continuarem a aprender. Nessa perspectiva, entende-se que “o objetivo da metodologia é ajudar-nos a compreender, no sentido mais amplo do termo, não os resultados do método científico, mas o próprio processo em si” (Kaplan, 1998, cit in Coutinho, 2016).

A documentação das vivências das crianças promove também, no professor, uma experiência formativa; à medida que se interessa pelo que as crianças dizem e fazem, observando e registrando, tem a possibilidade de refletir e indagar conceitos e práticas pedagógicas. E, sendo uma prática processual, permite uma vivência avaliativa não a serviço de mensurar aprendizagens, mas de acompanhar e entender as aprendizagens das crianças, a fim de organizar e rever outras situações que promovam desenvolvimento nas ações.

Nessa discussão a respeito da especificidade e pertinência da avaliação e da documentação acerca de seus processos, observa-se proximidade na dimensão circular e integrada, cujas imagens se apresentam de forma circular.

Seriam práticas que, por suas especificidades, devem ser adotadas permanentemente em diálogo, pois se aproximam como questionadoras a respeito do que reflete sobre as crianças e as práticas educativas.

Mesmo não envolvendo a construção de materiais comunicáveis como se vê em diferentes documentações, a observação e a reflexão devem ser ações frequentes que orientam o professor e a professora na relação com as crianças, na organização de espaços e seleção de materiais. Porém, questionamos as condições para que essas ações sejam efetivadas, na medida em que é necessário tempo e

---

11 Estratégia relacionada com a metacognição, que segundo Solé (1998), não pode ser vista como uma receita para ordenar ações, e sim, as estratégias seriam suspeitas inteligentes que, por meio da supervisão e da avaliação constantes do próprio comportamento, que objetiva um fim, possibilitam a mudança das ações se for necessário.

espaço para que as observações e reflexões sejam compartilhadas. Essas reflexões não restringidas a uma dimensão individual, mas como prática social (Zeichener, 2008), considerando que a troca entre professores e professoras ajuda-os(as) a elucidar concepções e práticas, culminando no planejamento de ações que deem continuidade ao projeto educativo.

Associada à ideia de uma avaliação reflexiva como prática social, a qualidade da DP de se constituir como recurso de memória, as materialidades produzidas ao longo e ao fim dos processos de documentação - não se diz, com isso, que a DP foi encerrada – suscitam formas mais democráticas de participação, acompanhamento e compreensão das vivências, pensamentos e comportamento das crianças.

Entende-se, portanto, a DP não como uma técnica de avaliação, mas como uma experiência que envolve a avaliação em uma perspectiva formativa. Mais que isso, a documentação abarca observação, registros e enfatiza a interpretação e a reflexão por parte dos professores e professoras como ações essenciais na compreensão das experiências e comportamentos das crianças, para lançar novas perguntas e novas propostas com fins à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças e da prática educativa.

## REFERÊNCIAS

- Edwards, C., Gandini, L. (Orgs.) (2002). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Buldu, M. (2010). Making learning visible in kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique. *Teaching and Teacher Education*, 26 (7), p. 1439-1449.
- Brasil (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial* [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 134 (248). Seção 1, pp. 27834-27841.
- Brasil, Ministério da Educação (2014). *Plano Nacional de Educação 2014-2024*: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 86 pp.
- Brasil. Ministério da Educação (2009). *Conselho Nacional de Educação*. Resolução CNE/CEB n.º 5/2009, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. *Diário Oficial* [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 18 dez. 2009a, Seção 1, p. 18.
- Colasanto, C. A. (2014). *Avaliação na educação infantil: a participação da criança*. (Tese de doutorado). PUC - SP. Consultado em <https://sapiencia.pucsp.br/handle/handle/9802?locale=en>

- Coutinho, C. P. (2016). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Dahlberg, G; Moss, P. & Pence, A. (2003) Documentação Pedagógica uma prática para a reflexão e para democracia. In G. Dahlberg, P. Moss, & Pence, A. (Orgs). *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pósmodernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Dahlberg, G. (2016). Documentação Pedagógica: uma prática para a negociação e para democracia. In Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Orgs.). (2016). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. (Vol. 2). Porto Alegre: Penso.
- Dahlberg, G. M., & Moss, P. (2007). Beyond Quality in Early Childhood Education and Care – Languages of Evaluation. *CESifo DICE Report*, 6(2), 21–26. <https://doi.org/10.4324/9780203966150>
- Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña (2011). *Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela*. Barcelona: Octaedro: Rosa Sensat.
- Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche: crechendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Freinet, C. (1976). *As técnicas Freinet da escola moderna*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Freire, M. (1996). Observação, registro e reflexão. Instrumentos Metodológicos I. (2ª ed.). São Paulo: Espaço Pedagógico.
- Fernandes, D. (2013). Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(78), 11-34.
- Fleet, A., Patterson, C., & Robertson, J. (Eds.) (2017). *Pedagogical documentation in early years practice: seeing through multiple perspectives*. London: SAGE Publications.
- Fleck, B., Richmond, A. S., Sanderson, J., & Yacovetta, S. (2015). Does pedagogical documentation support maternal reminiscing conversations? *Cogent Education*, 2(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1124824>
- Fyfe, B. (2016). Relação entre documentação e avaliação. In Edwards, C.; Gandini, L.; Forman, G. (Orgs.). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso.
- Gontijo, F., & Portugal, G. (2018). Revisão sistemática: documentação pedagógica nas práticas docentes da educação infantil. In *Atas do III Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação*. Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga. (em pré-publicação).
- Gomes, L. K. de S. (2016). O dito e o vivido: concepções e práticas avaliativas na educação infantil da rede municipal de Fortaleza. (Tese de doutoramento). Universidade Federal do Ceará. Disponível em <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/21891>
- Horn, C. I., & Fabris, E. H. (2017). Registro Docente Contemporâneo: infância e docência em tempos digitais. *Educação & Realidade*, 42(3), 1103–1122. <https://doi.org/10.1590/2175-623660624>

- Knauf, H. (2017). Documentation as a tool for participation in German early childhood education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 19-35. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1102403>
- Knauf, H. (2018). Learning Stories: An Empirical Analysis of Their Use in Germany. *Early Childhood Education Journal*, 46(4), 427-434. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0863-9>
- Lima, E. S. (2005). *Avaliação na escola*. São Paulo: Sobraquinho 107.
- Luís, J. A. S. D. F. (2014). *A Intencionalidade Educativa do Educador de Infância num contexto de Pedagogia-em- Participação*. (Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro). Consultado em <https://ria.ua.pt/>
- MacDonald, M. (2007). Toward formative assessment: The use of pedagogical documentation in early elementary classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 232-242. DOI:10.1016/j.ecresq.2006.12.001
- Macdonald, M., & Hill, C. (2018). The Intersection of Pedagogical Documentation and Teaching Inquiry: A Living Curriculum. *Learning Landscapes Journal*, 11(2), 271-286. Disponível em <https://www.learninglandscapes.ca/index.php/learnland/article/view/962>.
- Marques, A. C. T. L., & Almeida, M. I. de. (2017). A documentação pedagógica no pensamento de Célestin Freinet. *Revista Perspectiva*, 35(1), 214-236. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2017v35n1p214>
- Meehan, C. (2015). Every child mattered in England: but what matters to children? *Early Child Development and Care*, 186(3), 382-402. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1032957>
- Ostetto, L. (Org). (2010). *Educação Infantil; saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas, SP: Papirus.
- Parente, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem* (tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/888>.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Portugal, G. (2017). O currículo em creche - que cidadão do século XXI , aos 3 anos de idade? *Revista Humanidades & Inovação*, UNITINS, Brasil, número temático: Dossiê: “A Criança e a Creche”, Vol. 4, nº 1, pp.56-65.
- Portugal, Ministério da Educação. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré- escolar*. Lisboa: Ministério da Educação
- Rinaldi, C. (2012). *Diálogos com Reggio Emilia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Rintakorpi, K. (2016). Documenting with early childhood education teachers: pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practises. *Early Years: An International Research Journal*, 36(4), 399-412. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1145628>.

Simiano, L. P. (2015). *Colecionando pequenos encantamentos... A documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas*. (Tese de doutorado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/117784>

Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. (6.<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre: ArtMED.

Zeichner, K. M. (2008). Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, 29(103), 535-554.







Organização e Parcerias:

