

## A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ELEMENTO DE REFLEXÃO PARA A PRÁTICA AVALIATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*GOMES, Luciana Kellen de Souza*

Pedagoga, psicopedagoga, mestre em Educação, doutoranda em Educação.

E-mail: lucianakellen2004@hotmail.com

*CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima*

Professora adjunta da Universidade Federal do Ceará – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Núcleo de Avaliação Educacional.

E-mail: isabelfil@uol.com.br

### RESUMO

O presente artigo tem por finalidade discutir, a partir de bases teóricas, a relação intrínseca entre a documentação pedagógica e a avaliação na Educação Infantil pautada no sentido do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Essa abordagem possibilita refletir e problematizar, com outros professores, com as famílias e com as crianças, aquilo que foi observado e registrado, além de permitir um elo com o planejamento de futuras proposições a partir do que se chama de práxis pedagógica. Sendo assim, os professores podem utilizar os dados da avaliação para tomar decisões sobre os projetos e sequências didáticas para as crianças, lembrando que a coleta de dados é apenas um passo no processo de avaliação, e depois dela os professores devem sistematizar esses registros, a fim de permitir uma reflexão permanente acerca do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Esses registros, que se convertem em documentação pedagógica a partir da intencionalidade que se deposita neles, podem assumir diferentes formatos: relatórios descritivos individuais e do grupo, portfólios, fotos, filmagens, as próprias produções das crianças (desenhos, pinturas, esculturas, maquetes, entre outras), registro de falas e perguntas. São as formas pelas quais se registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é a produção das crianças, é também uma forma de verificar como o professor se relaciona com elas e com o seu trabalho docente.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Avaliação. Documentação.



## ABSTRACT

This article aims to discuss the theoretical bases from the intrinsic relationship between the pedagogical documentation and evaluation in kindergarten guided towards the development process and the child's learning. This approach enables reflect and discuss with other teachers, with families and children, what has been observed and recorded, as well as allowing a link to the planning of future propositions from what we call pedagogical praxis. Thus, teachers can use assessment data to make decisions about projects and didactic sequences for the children, noting that the data collection is just one step in the evaluation process, and after that teachers should systematize these records, the allow a permanent reflection on the development process and the child's learning. These records, which are converted into pedagogical documentation from the intentionality that is deposited in them, can take different forms: individual descriptive reports and group portfolios, photos, filming their own productions of children (drawings, paintings, sculptures, models, among others), record speeches and questions. Are the ways by which it records what the kids are saying and doing, is the production of children, is also a way to see how the teacher relates to them and to your teaching.

**Key-words:** Early Childhood Education. Evaluation. Documentation.



## 1 Introdução

A avaliação na Educação Infantil não pode ser uma atividade realizada de qualquer maneira, exige conhecer os aspectos implicados no processo, que envolvem desde as competências necessárias de quem avalia até a compreensão acerca do currículo da Educação Infantil (o que avaliar), da criança (quem se avalia) e os instrumentos de registro (como se avalia), tendo em vista a melhoria do processo educativo. Em outras palavras, é preciso avaliar, mas é preciso fazer bem.

Embora de importância e necessidade inquestionáveis, a avaliação ainda segue negligenciada ou feita de forma aligeirada nas salas de Educação Infantil, sem uma sistemática que garanta o real cumprimento de sua função.

Segundo Zabalza (2006, p. 72-73), a avaliação da infância é um componente particularmente sensível do edifício curricular e exige uma competência especial dos profissionais de educação: “O acompanhamento da criança no cotidiano é extremamente importante, porque permite analisar qualitativamente o processo que a criança utiliza para chegar a alcançar certas respostas ou desenvolver certas atitudes”.

Ainda segundo o mesmo autor, é preciso incorporar a cultura de avaliação ao trabalho docente, conhecer os tipos de avaliação aplicáveis à escola infantil e os âmbitos a serem avaliados.

Essa cultura de avaliação nada mais é do que acostumar-se a documentar o que vai sendo realizado: registrar os diálogos das crianças, os planejamentos, fazer atividades que possibilitem checar o processo de aprendizado, etc. Contudo, é preciso destacar que não se trata de um registro cotidiano simplesmente, nem somente de conhecer as crianças, incluindo-se aí como agem ou como pensam. Esse conhecer é importante, mas não o suficiente.



Como afirma Hoffmann (2001, p. 65): “O registro da história da criança, no processo avaliativo, não pode significar apenas memória como função bancária, ou seja, há que se pensar no significado desse registro para além da coleta de dados ou informação”.

A avaliação como conhecimento profissional é documentada. Para realizarmos esse modelo de avaliação, é necessário um tipo de formação específica para sua aplicação, já que exige um conhecimento sobre as diversas dimensões do desenvolvimento infantil e sobre os diversos instrumentos de documentação do cotidiano escolar. O que se deseja é que a avaliação, no nível da Educação Infantil, seja como um “iluminar” (ZABALZA, 2006), ou seja, como uma forma de entender o que ocorre, o que podemos fazer, em função de garantir que as crianças cheguem a um “desenvolvimento integral” (BRASIL, 1996).

Nas salas de aula construtivistas, a avaliação é um processo dual centrado tanto na criança quanto no currículo: “As crianças não passam de modo passivo por sua experiência, mas se tornam agentes ativos em sua socialização e aprendizagem, co-construída junto aos adultos e, igualmente importante, com seus pares” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 72).

Dessa compreensão emana um princípio ético e pedagógico importante, que é sustentado pela documentação das potencialidades infantis e defendido por Malaguzzi (1999, p. 76): “O que as crianças aprendem não ocorre como um resultado automático do que lhes é ensinado. Ao contrário, isso se deve em grande parte à própria realização das crianças, como uma consequência de suas atividades e de nossos recursos”.

Contudo, os professores muitas vezes envolvem as crianças em atividades de sala de aula, especialmente em jogos, música, arte e passeios, sem uma concepção clara do que cada um



deve aprender. O que significa necessariamente fazer da avaliação uma atividade estéril, sem utilidade para o processo educativo, uma vez que não se alia às intenções claras do educador, tampouco à valorização das produções e aprendizagens infantis.

Freinet argumentava sobre a necessidade de a escola ser um espaço para garantir que as vozes das crianças fossem ouvidas e compartilhadas com a comunidade. Sobre a importância de ouvir a criança e compreender essa escuta como um importante instrumento pedagógico no trabalho do professor, Valiati (2012) assevera que:

As falas das crianças revelam interpretações da vida com uma sabedoria encantadora, permitindo-nos, através da documentação refletida e compartilhada com outros educadores e com as famílias, questionar mitos adultocêntricos segundo os quais se concebe, por exemplo, que as crianças aprendem todas as coisas.

A avaliação na Educação Infantil implica tentar entender o que não é dito ou o que é dito num gesto, num jogo fantástico ou numa “palavrinha” só: “É estar aberto ao que ‘foge’ à nossa lógica, ao que nos estranha e nos fascina em seu universo de infância” (VALIATI, 2012, p. 13). Essa lógica de perceber os aspectos didáticos interligados é uma prática ainda hoje desafiadora à grande maioria dos educadores.

## 2 Documentando percursos infantis

A observação e a documentação são instrumentos imprescindíveis no processo de avaliação da criança realizada pelo professor no contexto educativo.

Assumir a observação e a documentação como *habitus* permite uma descentralização que pode aproximar os adultos dos pontos de vista das crianças, tornando possível uma reflexão sobre a eficácia das escolhas de projetos



e das teorias educativas que os adultos tenham referido na elaboração das propostas de experiência e das atividades. (FORTUNATI, 2012, p. 6).

É por meio da documentação que confirmamos o que muitos estudos apontam: as crianças aprendem sempre, não apenas quando os adultos têm a intenção de ensinar, por isso a documentação é, antes de tudo, um olhar atento e empático àquilo que se revela a partir da criança:

Enfoco o propósito principal da documentação pedagógica que é, segundo Rinaldi (apud Gandini, 2002, p. 163), ‘chegar perto da criança’ por meio de uma escuta empática que, reconhecendo sua alteridade, busca respeitá-la pelo que ela é, pensa e quer nos dizer através de uma multiplicidade de linguagens expressivas, simbólicas, lúdicas, cognitivas, imaginativas e relacionais. Não se trata de uma tarefa fácil, visto que, historicamente, o mundo adulto carece de uma tradição de escuta e valor às vozes e capacidades das crianças, vistas geralmente como seres ‘sem fala’ e ‘da falta’, meras destinatárias da voz, do poder e saber adulto. (VALIATI, 2012, p. 13).

Corroborando a assertiva, Sarmiento (1997, p. 26) sugere: “[...] olhar a infância e não apenas sobre ela, o que exige o descentramento do olhar do adulto como condição para perceber a criança”. Entretanto, convém ressaltar que não existem receitas, tampouco roteiros do que e como documentar. Observe-se que o registro das realizações infantis perpassa por uma perspectiva de criança, uma proposta curricular e uma ação do professor voltados para uma constante reflexão sobre o processo educativo e sobre a prática docente, que pode variar de uma instituição para outra.

Spodek e Saracho (1998, p. 198) chamam a atenção ainda para os riscos de se registrar contextos e situações irrelevantes:

Estes registros situacionais são úteis para pensar no dia como um todo e planejar atividades futuras, mas nossa



memória é seletiva. As pessoas recordam do extraordinário, mais do que do normal, e por isso os professores podem registrar impressões do comportamento das crianças que não são representativas.

A Itália tem sido a grande inspiração e a referência mundial no que diz respeito à documentação como instrumento de avaliação para a Educação Infantil; embora ela já circule a algum tempo nos discursos pedagógicos, não ocupou, ao menos até a última década do século XX, um lugar de destaque na literatura educacional do nosso país.

Ainda assim, há um certo consenso de que o registro viabilizado pela observação e pela documentação permite compreender o valor da construção de uma inteligência coletiva compartilhada e compartilhável do processo educativo como elemento indispensável ao trabalho cotidiano dos educadores (FORTUNATI, 2012). Esse registro demonstra o quanto a documentação pedagógica torna explícita a escuta, revelando a riqueza de pensamentos, ações e teorias infantis, legitimando-os como dignos de serem ouvidos.

Portanto, observar e documentar são duas práticas vitais para a Educação Infantil. É pelo registro pedagógico que o educador pode acompanhar e interpretar a realidade das crianças, compreendendo as realizações dos pequenos e a elas conferindo sentido.

Gandini e Goldhaber (2002) chamam a atenção para o papel que o professor desempenha nesse processo:

Nesse sentido, a documentação, se de fato pedagógica, não é mera coleta de dados. É vista como uma ‘observação aguçada e uma escuta atenta, registrada através de uma variedade de formas pelos educadores que estão contribuindo conscientemente com suas perspectivas pessoais’.



Dahlberg, Moss e Pence (2001) assinalam que a documentação exige observação, mas não é só observação. A documentação não é uma representação direta do que a criança faz ou diz, ou seja, não é uma verdadeira prova do que aconteceu: é antes um desafio à objetividade, porque o que se documenta é seletivo, parcial, contextual e representa uma escolha, entre muitas escolhas, em que os educadores participam. Sendo assim, os professores constroem e coproduzem a documentação como sujeitos ativos, por isso a documentação nunca será uma história objetiva.

No entanto, é preciso fazer com o que o ato de documentar vá além de reconstruir, antes que se abra à reflexão, que consiga reconfigurar a experiência e ampliar seus sentidos. Ou seja, situar a documentação como espaço para nos pensar e nos narrar. Maria Carmen Barbosa (2012, p. 11), teórica contemporânea da Educação Infantil, afirma:

Documentar pode ser um processo de formação e de transformação no qual educadores, crianças e famílias estão inevitavelmente implicados. Como prática pedagógica intencional, refletida e compartilhada, a documentação pode formar e transformar aquilo que somos e aquilo que podemos vir a ser. Para Mara Davoli (2008), a documentação é tanto argumentação quanto narração ou explicação de processos, situações e experiências.

A documentação centra-se em valorizar o próprio processo de documentação, ela deve ser compreendida como conteúdo e como processo. No primeiro caso, como conteúdo, traduz-se no registro das produções das crianças; no segundo, como processo, materializa-se como importante instrumento pedagógico de reflexão do trabalho do professor.

A documentação pedagógica situa-se numa perspectiva pós-moderna da educação (Hargreaves, 1998) e como tal





é encarada como um conteúdo e um processo. Enquanto conteúdo, a documentação integra o material que registra o que a criança diz e faz. As formas de registro são diversificadas e tornam visível e concreto o trabalho da criança. Como processo, a documentação envolve o uso do material como meio para refletir, de uma forma sistemática e rigorosa, sobre o trabalho pedagógico. (BARBOSA, 2012, p. 133).

Todavia, a adoção da documentação como prática pedagógica não é tarefa simples, na medida em que a documentação é um processo que envolve observar, fazer escolhas, interpretar, envolve naturalmente questões éticas que exigem do professor de Educação Infantil uma atitude de respeito por cada criança e o reconhecimento de uma multiplicidade de perspectivas e diferenças.

Somos observador-participantes, sujeitos éticos do ato de registrar e interpretar as vivências das crianças, as maneiras pelas quais interagem com os outros e com o ambiente, as idéias que levantam e as estratégias que desenvolvem. Desse modo, podemos aprender mais sobre elas e as formas de apoiá-las em seus esforços e capacidades potenciais, explicitando o que consideramos importante com relação a elas e à experiência que estão vivendo, frente à qual devemos assumir a responsabilidade profissional e moral de sermos partícipes. (VALIATI, 2012, p. 14).

Sendo assim, a avaliação nas salas de aula construtivistas pressupõem professores com a capacidade de realizar uma reflexão sistemática sobre o conhecimento, o raciocínio das crianças e os processos pedagógicos de intervenção necessários em cada situação apresentada. Requer ainda que os professores tenham o conhecimento do desenvolvimento delas e de suas características típicas na faixa analisada, além de conhecer e de ter a capacidade de implementar várias técnicas alternativas de avaliação do programa.



A avaliação vista desse modo deve permitir um processo de autocrítica do professor em que são revistos procedimentos para, de maneira permanente, redefinir o percurso pedagógico a ser traçado juntamente com as crianças. “Sob essa perspectiva, espera-se do adulto tanto a capacidade de perceber os significados das ações e do comportamento das crianças quanto a habilidade para encontrar palavras adequadas para descrever e interpretar tal comportamento sem diminuir-lhe o valor” (FORTUNATI, 2012, p. 6).

Ao tempo em que os professores investigam a compreensão das crianças e suas aprendizagens, questionam seu próprio papel na relação com o currículo e com o ambiente de aprendizagem, fazendo perguntas como: Que tipo de conhecimento as crianças podem construir aqui? Será que estou oferecendo materiais, atividades e experiências que são do interesse das crianças? O que é necessário modificar para promover ainda mais a aprendizagem do grupo de crianças? Ao responder a essas e a outras perguntas, os docentes construtivistas não devem fazer distinção entre o programa curricular utilizado e a avaliação, porque a avaliação é parte das atividades e das rotinas de sala de aula.

O papel do professor é o de investigar, papel em que está de fato envolvido para descobrir como as crianças pensam, e não para simplesmente testá-las a fim de verificar o que sabem. Nessa óptica, avaliar na Educação Infantil é um componente contínuo do programa, haja vista que o desenvolvimento do raciocínio da criança é um processo, não um evento.

Enfim, professores construtivistas interessam-se por saber como as crianças estão raciocinando e aplicando seu conhecimento. A reflexão e a interpretação, através de observações sistemáticas e organizadas, guiam seus passos na decisão de como mudar e ampliar as atividades de sala de aula para que melhor atinjam as necessidades das crianças.



A observação direta do comportamento das crianças tem a vantagem de fornecer aos professores pistas a respeito de seus processos de aprendizagem. Um registro cuidadoso das interações entre duas crianças ou entre uma criança e um conjunto de materiais pedagógicos pode proporcionar a base para julgamentos como ela está pensando ou sentindo. (SPODEK; SARACHO, 1998, p. 200).

Para Malaguzzi (1999), observar os processos pelos quais passa a criança em seu processo educativo é tão necessário quanto saber posteriormente narrá-los. Por isso a atividade de documentar vivências, falas, produções e pensamentos das crianças no cotidiano da escola é uma atividade tão necessária e, ao mesmo tempo, complexa de realizar.

Como documentar não é uma atividade neutra e inocente, é arriscado buscar algum tipo de padrão na avaliação da criança, o que pode levar o educador a analisar uma criança em relação a outras, comparando-as, a olhar uma criança tendo por referência o coletivo; ou ainda registros de avaliação que denunciam posturas pedagógicas centradas no caráter classificatório e sentencioso, ou seja, uma ação pedagógica centrada na rotina e na figura do professor, incapaz de se referir à criança em seu desenvolvimento espontâneo e singular. Esta, sem dúvida, traduz-se em uma prática, embora comum, vazia e sem significado. Para tornar a avaliação um componente importante do processo pedagógico, é preciso prestar atenção ao cotidiano da criança e refletir teoricamente sobre o significado de suas ações e reações.

A documentação serve para esboçar planejamentos e projetos que levam em conta tanto as ideias das crianças quanto os objetivos e intenções pedagógicas, no sentido de promover as habilidades infantis. Os italianos usam o termo *projetazione* para definir esse planejamento aberto e conjunto do currículo: “[...]”



um gera documentação e que é reciclado por ela” (GANDINI; GOLDHABER, 2002, p. 156).

A documentação faz parte de um ciclo que vai retroalimentar o processo pedagógico a partir do (re)planejamento permanente das atividades na Educação Infantil: “[...] falamos sobre planejamento, entendido no sentido de preparação e organização do espaço, dos materiais, dos pensamentos, das situações e das ocasiões para aprendizagem” (BARBOSA; FERNANDES, 2012, p. 9).

Independentemente do método que os professores utilizam para coletar e documentar essas informações sobre o cotidiano da Educação Infantil, é importante manifestar o “sentido da experiência das crianças” (FORTUNATI, 2009), de forma a garantir-lhes plenitude, e não fragmentos que não condizem com a forma integrada e complexa das expressões infantis.

A documentação, assim, deve dar visibilidade aos percursos, deve contar acerca dos trajetos sempre singulares da crianças (DEWEY, 2010), a partir de uma escuta sensível à criança e suas percepções acerca do mundo. “Um dos pressupostos da pedagogia de Malaguzzi é o da escuta da criança [...] A escuta é o pano de fundo da construção de toda a documentação pedagógica, pois considera a imagem de criança que cada professora tem” (ZABALZA, 2006, p. 21).

Malaguzzi provoca-nos a pensar a escuta em uma perspectiva que deixa de considerar as coisas como naturais e óbvias. O inesperado ocupa um espaço importante para a documentação, resgatando do trivial o extraordinário que há nas palavras, nos gestos, desenhos e olhares de cada criança. Para cultivar a beleza desse inesperado, é preciso escutar com as mais diferentes linguagens, com as “cem linguagens” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).



Muitos educadores já fazem algum tipo de registro. Entre os modos mais correntes, podemos citar a coleção de fotos e/ou de pequenos filmes de atividades produzidas pelas crianças, de festas, de atividades extraclasse, como passeios, aniversários, desenhos e pinturas, dentre outras tantas representações infantis.

Outra perspectiva de documentação trata-se de registros de projetos, de pesquisas, diálogos entre as crianças e outras experiências que servem, ao mesmo tempo, de instrumento avaliativo e memória do trabalho realizado pelo grupo. “Pequenos informativos também são produzidos pelas crianças junto com as professoras. Eles dão notícias e fornecem imagens de projetos em andamento” (MARAGON, 2012, p. 43).

Dahlberg, Moss e Pence (2003) apontam que a documentação pedagógica deve ser revisitada pelas crianças e que esse momento de reencontro com suas produções permite uma reflexão sobre o que fizeram, o que torna a sua aprendizagem um processo ativo. Essa coleção, organização ou mesmo memória dos contextos vivenciados com professores e pares também é chamada de *portfólio*: “Porta-fólios de intervenção que são instrumentos por nós privilegiados para ir construindo *em memória partilhada* e da ação e para interpretação da ação e pensamento reconstruídos” (FORMOSINHO, 2006, p. 136, grifo do autor).

Entretanto, é comum que os professores tenham um excesso de dados. Como O’Donnell e Wood (1999, p. 293) já afirmaram, “[...] sem um plano claro de organização, o portfólio pode tornar-se uma espécie de depósito para toda e qualquer coisa”. Nesse contexto, o portfólio, assim como outros instrumentos de documentação (caderno de observação do professor, fotos, vídeos, registros de falas, de pesquisas e constatações), permite aos docentes tornar visível e concreto o trabalho da criança, legitimando e valorizando essas produções infantis. Deve permitir



entender as hipóteses e as teorias das crianças para problematizar as suas aprendizagens e articulá-las de forma a manter o ciclo educativo em permanente reflexão.

Um outro registro, documento dos mais importantes, é o relatório descritivo individual de cada criança. A Resolução nº 5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aponta o relatório como um dos instrumentos que permite às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil.

Os relatórios têm o sentido dinâmico de estabelecer elos entre momentos do trabalho pedagógico de um professor, criança e o álbum da vida da criança e permitindo aos pais e professores melhor compreendê-la e ajudá-la em termos de suas possibilidades e limites. Por outro lado, relatórios de avaliação podem configurar-se também como “[...] elos significativos entre a percepção do professor e suas intenções pedagógicas, à medida que representam uma ruptura com o cotidiano mecânico e rotineiro, que impede a reflexão” (HOFFMANN, 2001, p. 66).

Portanto, é preciso insistir que, na natureza de um relatório de avaliação ou de qualquer outro instrumento que se utilize para documentar o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, não se deve ter uma visão estática e constatativa, perspectivas essas da avaliação classificatória, porque o seu sentido não é o de apontar o que a criança é ou não capaz de fazer, antes de documentar um trajeto e reorganizá-lo quando necessário.

### 3 Considerações finais

A avaliação das crianças, durante a etapa da Educação Infantil, exige por parte das escolas uma atenção especial, uma vez



que se constitui em importante instrumento na análise do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Os vários instrumentos que compõem o bloco da documentação pedagógica servem de acompanhamento do crescimento das crianças em todos os seus aspectos e se constituem a partir dos registros de observação e da coleta sistemática da produção das crianças pelo professor, que, a partir desses registros, realiza uma investigação sistemática sobre o processo de aprendizagem e realiza intervenções pedagógicas necessárias no cotidiano das atividades propostas na escola.

Nesse contexto, o registro de avaliação na Educação Infantil se consubstancia em documentação necessária que orientará o replanejamento da ação docente, além de apontar para novas intervenções necessárias. Portanto, a observação criteriosa, cuidadosa e o respeito ao ritmo individual das crianças são aspectos que também precisam ser considerados importantes.

Se é dado o devido valor ao registro do conjunto de experiências das crianças, o professor tem em mãos, para sua análise, um valoroso material, ou seja, terá um arquivo dos processos vividos pelas crianças individualmente e em grupo, e essas informações, dada a pluralidade de ritmos e linguagens que as crianças aprendem e nos ensinam, convertem-se em verdadeiro tesouro à prática docente de qualidade na Educação Infantil.

## Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2012.

BRASIL. 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: 21 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833-27.841.



BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 5/2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Básica. Brasília, DF, 17 dez. 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 4 out. 2015.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FORMOSINHO, João (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância*. 4. ed. Porto: Porto, 2006.

FORTUNATI, Aldo. *A Educação Infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTUNATI, Aldo. A observação como instrumento para conhecer, contar e refletir. *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, v. 10, n. 30, p. 4-7, jan./mar. 2012.

GANDINI, Lella; GOLDBERGER, Jeanne. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. *Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 150-169.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOYUELOS, Alfredo. *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro, 2006.

MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.





MARANGON, Cristiane. Tudo muito bem registrado. *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, v. 10, n. 30, jan./mar. 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Org.). *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA, 1997. p. 9-34.

SPODEK, Bernard; SARACHO, Olivia N. *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VALIATI, Márcia Elisa. Tudo começa com as crianças. *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, v. 10, n. 30, 2012.

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

