



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ANDRÉA MARQUES DE SOUSA FREIRE

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA EM UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO
INFANTIL: PROCESSO, PRÁTICA E PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS EM FOCO

FORTALEZA

2022

ANDRÉA MARQUES DE SOUSA FREIRE

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA EM UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
PROCESSO, PRÁTICA E PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS EM FOCO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Jorgiana Ricardo Pereira.

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- F933d Freire, Andréa Marques de Sousa.
Documentação Pedagógica em um contexto de Educação Infantil: : Processo, prática e perspectiva das famílias em foco / Andréa Marques de Sousa Freire. – 2022.
79 f. : il. color.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, Fortaleza, 2022.
Orientação: Profa. Dra. Jorgiana Ricardo Pereira.
1. Educação Infantil. 2. Documentação Pedagógica. 3. Pedagogias Participativas. 4. Escuta. I. Título.
CDD 370
-

ANDRÉA MARQUES DE SOUSA FREIRE

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA EM UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
PROCESSO, PRÁTICA E PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS EM FOCO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Federal do Ceará, como requisito
parcial à obtenção do título de licenciada em
Pedagogia.

Aprovada em: __/__/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Jorgiana Ricardo Pereira (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Antonia Emanuela Oliveira de Lima
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Fátima Sampaio Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

À minha mãe e ao meu pai por todos os momentos de apoio, escuta e conselhos ao longo dessa jornada de estudos.

À minha irmã Adriana que acreditou em mim ao longo de todo meu percurso de estudos, que me ensinou, orientou, incentivou, acolheu em tantos momentos. Eu não teria conseguido sem o seu apoio.

Ao meu irmão Lucas pelo apoio, por estar sempre disposto a me ouvir e me ajudar.

À Dani, que ouviu minhas preocupações e desabafos, por me acompanhar ao longo de todo esse processo, me fazer sorrir e acreditar em mim mesma. Obrigada por acreditar em mim!

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Jorgiana Ricardo Pereira, pela orientação, paciência e dedicação. Por partilhar comigo seus conhecimentos, seus livros, seu tempo e seu olhar acerca da Educação Infantil, sempre me incentivando e dando dicas valiosas que levarei para todo meu caminho como educadora. Muito obrigada!

Agradeço à equipe da Unidade Universitária de Educação Infantil Núcleo de Desenvolvimento da Criança (UUNDC) por me acolher como bolsista e como pesquisadora, contribuindo de forma significativa para a minha experiência.

Às famílias que aceitaram fazer parte desta pesquisa. Obrigada por contribuírem para esse momento com suas perspectivas tão importantes.

Às crianças do grupo Infantil 5, em que estive acompanhando por 1 ano e meio e que me ensinaram tanto. Obrigada por fazerem parte do meu percurso.

Às Prof^{as}. Dr^{as}. Fátima Sampaio Silva e Antonia Emanuela Oliveira de Lima, por terem aceitado participar da banca examinadora deste trabalho. É uma honra!

Aos meus professores e professoras do curso de Pedagogia.

À coordenação da FACED em todos os momentos de paciência, por tirar minhas dúvidas e pelas orientações.

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso tem por objetivo geral analisar o processo de documentação pedagógica em um grupo de pré-escola da Unidade Universitária de Educação Infantil Núcleo de Desenvolvimento da Criança (UUNDC). Os objetivos específicos foram: descrever as estratégias pedagógicas utilizadas no processo de elaboração da documentação; investigar a perspectiva das famílias das crianças sobre a documentação que recebem; e identificar os desafios do processo de documentação pedagógica. O Trabalho de conclusão de curso - fundamentou-se teoricamente nas Pedagogias Participativas, com enfoque na Pedagogia da Relação e da Escuta e na Pedagogia-em-Participação. Configura um estudo de caso de cunho qualitativo, que recorreu, para formulação de dados, à observação participante, a registros escritos e fotográficos, a consulta a documentos que fazem parte da documentação pedagógica do grupo pesquisado e a um questionário. Participaram deste estudo crianças de um grupo de pré-escola, a professora e os familiares das crianças. Os resultados apresentaram o processo de documentação a partir da prática pedagógica da professora, bem como as comunicações e perspectivas das famílias acerca da documentação pedagógica. Entre esses resultados, aponta-se que a documentação pedagógica possibilitou a visibilidade das aprendizagens e do desenvolvimento integral das crianças e das práticas educativas intencionalmente desenvolvidas no cotidiano, bem assim a comunicação **com** e **para** as famílias acerca da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, assim como das experiências educativas, das quais participaram ativamente, e a avaliação conforme é definida para a Educação Infantil. Das conclusões alcançadas, destacam-se: 1) a compreensão do processo de documentação pedagógica, das estratégias utilizadas e dos desafios que envolvem a elaboração da documentação; 2) o entendimento do processo de documentação pedagógica e da prática da professora como interdependentes; 3) a perspectiva das famílias revelou que a documentação permitiu comunicar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças e do trabalho pedagógico realizado. Além disso, legitimou o entendimento de que esta modalidade de comunicação das experiências educativas, das quais as crianças participam, envolve e serve aos três protagonistas da educação – professoras, crianças e suas famílias.

Palavras-chave: Educação Infantil; Documentação Pedagógica; Pedagogias Participativas; Escuta.

ABSTRACT

The present final paper had as general aim to analyze the process of pedagogical documentation in a preschool group of the University Unit of Infantile Education Nucleus of Child Development (UUNDC). The specific objectives were: to describe the pedagogical strategies used in the process of elaborating the documentation; investigate the perspective of the children's families on the documentation they receive and identify the challenges of the pedagogical documentation process. The theoretical foundation of this study was based on Participatory Pedagogies, focusing on the Pedagogy of Relation and Listening and on Pedagogy-in-Participation. This is a case study of a qualitative nature that used participant observation, written and photographic records, consultation of documents that are part of the pedagogical documentation of the group researched and a questionnaire to construct data. Children from a preschool group, the teacher and the children's families participated in this study. The results showed the pedagogical documentation process from the teacher's pedagogical practice, the communications and perspectives of the families about the pedagogical documentation. Among the results, it is pointed out that the pedagogical documentation made possible the visibility of learning and the integral development of children and educational practices intentionally developed in daily life; communication with and for families about children's learning and development, as well as the educational experiences in which they actively participated; and assessment as defined for Early Childhood Education. Of the conclusions reached, the following stand out: 1) the understanding of the pedagogical documentation process, the strategies used and the challenges involved in the elaboration of the documentation; 2) the understanding of the pedagogical documentation process and the teacher's practice as interdependent; 3) the families' perspective on the documentation revealed that it was possible to communicate the children's learning and development and the pedagogical work carried out; Furthermore, it legitimized the understanding that this form of communication of educational experiences, in which children participate, involves and serves the three protagonists of education, teachers, children and their families.

Keywords: Child education; Pedagogical Documentation; Participatory Pedagogies; Listening.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagens dos parques da UUNDC, respectivamente, o pequeno e o grande	33
Figura 2 – Sala de referência do grupo	34
Figura 3 – Mini-história “A vacina do corona”	43
Figura 4 – Mini-história “Sinto saudade da minha prima”	45
Figura 5 – Crianças escolhendo produções para expor e as expondo na UUNDC	53
Figura 6 – Crianças em momento de apreciação das mini-histórias que protagonizaram ..	54
Figura 7 – Mini-história O significado da ação colaborativa para Emanuel: “Somos amigos agora”	55
Figura 8 – História do nome do Gabriel	56

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
1.1	Objetivo geral	17
1.2	Objetivos específicos	17
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1	Pedagogias participativas	19
2.2	Pedagogia da Relação e da Escuta	21
2.2.1	<i>Em foco a documentação pedagógica</i>	23
2.3	Pedagogia-em-Participação	24
2.3.1	<i>Em foco a documentação pedagógica</i>	28
3	PERCURSO METODOLÓGICO	31
3.1	Tipo de pesquisa	31
3.2	Período e <i>locus</i> da pesquisa	32
3.3	Sujeitos participantes da pesquisa	35
3.4	Elaboração dos dados	35
3.5	Organização e análise dos dados	38
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	40
4.1	A documentação elaborada à luz dos registros dos encontros <i>online</i>	40
4.1.1	<i>As comunicações via Whatsapp sobre a documentação dos encontros online...</i>	48
4.2	A documentação elaborada à luz dos registros das experiências presenciais na UUNDC	51
4.2.1	<i>As comunicações via Whatsapp sobre a documentação das experiências presenciais na UUNDC</i>	56
4.3	A perspectiva das famílias sobre a documentação	57
4.3.1	<i>Perspectiva sobre os relatórios geral e individual</i>	58
4.3.2	<i>Perspectiva acerca do livro de mini-histórias</i>	62
4.3.3	<i>Partilha da documentação com as crianças</i>	65
4.4	Reflexões sobre os desafios do processo de documentação pedagógica	67
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
	REFERÊNCIAS	74
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS FAMILIARES	79

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), tem como tema a documentação pedagógica, e é intitulada “Documentação Pedagógica em um contexto de Educação Infantil: processo, prática e perspectiva das famílias em foco”. O interesse pelo tema surgiu da experiência como bolsista de extensão no Projeto “Documentação Pedagógica na Educação Infantil: recurso para registro, acompanhamento e visibilidade da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças e das práticas educativas”, na Unidade Universitária de Educação Infantil Núcleo de Desenvolvimento da Criança (UUNDC), durante o período de 2020.2 a 2021.2, no contexto da pandemia provocada pelo coronavírus.

Considerando a UUNDC como um espaço de referência de trabalho pedagógico na Educação Infantil, buscou-se compreender a documentação pedagógica e a elaboração desta em um grupo de Infantil 4 e, posteriormente, de Infantil 5, pois, no ano de 2021, o grupo Infantil 4 continuou com a mesma professora do ano anterior e com igual equipe de bolsistas. Isto porque, em razão da pandemia, foi considerado pela equipe educativa da UUNDC que a mudança de professora não seria adequada. O grupo focalizado na pesquisa era constituído por 13 crianças, uma professora e bolsistas de diferentes cursos da UFC que integravam projetos de extensão universitária e de iniciação acadêmica desenvolvidos na UUNDC.

As atividades como bolsista ocorreram durante os semestres 2020.2 e 2021.1, vivenciados de modo *online*, e o semestre 2021.2 de maneira presencial. Dentre as atividades, destacam-se: os estudos teóricos acerca de Pedagogias Participativas, especificamente, a Pedagogia da Relação e da Escuta e a Pedagogia-em-Participação e suas abordagens à documentação pedagógica; práticas de registros dos encontros *online* **com** e **para** as crianças (escritos, fotografias e vídeos); acompanhamento e coparticipação em diversas atividades planejadas pela professora do grupo durante os encontros *online* e o atendimento educativo presencial.

No primeiro momento (2020.2 e 2021.1), iniciado durante a pandemia, ocorria atendimento educacional às crianças por meio de encontros *online* pela plataforma *Google Meet*. Com efeito, a atuação como bolsista possibilitou, dentre outras ações: observação participante, prática de registros fotográficos (*prints* da tela), registros escritos, gravações e, posteriormente, transcrições das gravações dos encontros e organização dos diversos registros. Na segunda ocasião, (2021.2) ocorreu o retorno presencial das atividades com as crianças na UUNDC, com o grupo dividido em dois subgrupos. De tal modo, a atuação como bolsista possibilitou coparticipar do acompanhamento do desenvolvimento das crianças, por meio de:

observação participante, prática de registros escritos e fotográficos, vídeos e gravação de voz de variadas ações, interações, brincadeiras e experiências das crianças no cotidiano da UUNDC, organização dos registros e produções das próprias, sempre sob a supervisão e orientação da professora.

Durante a experiência como bolsista, aqui ligeiramente expressa, buscou-se compreender a importância dos registros para elaborar a documentação e, com suporte nessa ideia, a documentação pedagógica, a sua importância, funções e possibilidades, o que provocou curiosidade sobre como a professora construía a documentação, suas implicações nesse processo e como as crianças e suas famílias a recebiam, levando a alguns questionamentos: - Como se define o processo de documentação pedagógica? Por quê? O que o caracteriza? Quais as estratégias utilizadas na elaboração da documentação compartilhada com as famílias das crianças? O que pensam as famílias das crianças acerca da documentação que recebem? Além disso, considerando o contexto de atendimento educacional emergencial decorrente da pandemia, uma curiosidade integrava todas essas indagações: - Como tudo isso ocorria no contexto de encontros *online*?

Entende-se a documentação pedagógica como um processo desenvolvido para apoiar e visibilizar o trabalho pedagógico, tendo diversos propósitos, como visibilizar as aprendizagens das crianças e as práticas educacionais, para avaliação, o planejamento e o replanejamento das práticas, sendo de grande importância para o trabalho pedagógico na Educação Infantil. Como explicam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019, p. 100),

A documentação permite observar, escutar e interpretar a experiência vivida e narrar a aprendizagem. Também possibilita ao educador e à criança a construção de significado sobre as experiências de aprendizagem, sobre o progresso da criança nessa aprendizagem e sobre a construção da identidade aprendente da criança. Constitui-se, portanto, em uma base sólida e autêntica para os processos de avaliação, porque está próxima dos processos experienciais de aprendizagem. A documentação permite à comunidade profissional descrever, interpretar e compreender o cotidiano pedagógico experiencial das crianças onde a aprendizagem se desenrola. A documentação permite que a criança se veja aprendendo, e permite que o educador veja sua contribuição para a aprendizagem das crianças. Um dos grandes valores atribuídos à documentação pedagógica é sua capacidade de tirar as práticas pedagógicas do anonimato, tornando-as visíveis. Permite, assim, colocar em diálogo culturas e identidades: a cultura da criança e a cultura do adulto, a identidade da criança e a identidade do educador. A documentação cria evidências para a compreensão da criança como ser que sente, pensa, relaciona-se, age, explora, comunica, narra, ou seja, um ser que vive e aprende.

A respeito da avaliação, vale mencionar que, na Educação Infantil, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ela deve ocorrer “[...] mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996, Art. 31, I).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), igualmente, definem a Avaliação na Educação Infantil na qualidade de prática de acompanhamento do desenvolvimento das crianças. Em seu Art. 10, determinam que “[...] as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (BRASIL, 2009, p. 4). Nos cinco incisos do referido artigo, como chamam a atenção Pereira e Silva (2019), são destacados aspectos que o acompanhamento do trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento das crianças devem garantir, incluindo a necessidade de documentação específica:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; V - a não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 4-5).

Ao se mencionar a perspectiva de Hoffmann (1996 *apud* PEREIRA; SILVA, 2019, p. 115), as autoras assinalam que a avaliação na Educação Infantil, numa perspectiva mediadora,

transparece os objetivos que norteiam a análise do desenvolvimento da criança; mostra a inter-relação entre os diferentes objetivos sociais, afetivos e cognitivos e as ações das crianças; revela a atitude mediadora do processo de avaliação; prioriza, no decorrer do relatório, o caráter evolutivo do processo de desenvolvimento da criança e demonstra as especificidades do acompanhamento individual de cada criança.

De acordo com Fochi (2019), a documentação pedagógica é compreendida, primeiramente, como conceito pedagógico. Esse estudioso diferencia os termos “documentar” e “documentação”, sendo esses dois parte do processo da documentação pedagógica. Os três são assim diferenciados: A documentação pedagógica é entendida como conceito pedagógico, é a estratégia utilizada, configura o modo de refletir o fazer pedagógico diariamente, sendo este baseado em pedagogias participativas. Portanto, não se deve resumir a documentação pedagógica a um “documentar”. Este, a seu turno, conforma o ato de registrar, fotografar, filmar, anotar, “produzir observáveis”, sendo instrumentos necessários no processo de documentação pedagógica. A documentação (documento), por fim, é como todo o processo

desse trabalho pedagógico é mostrado, por exemplo, em portfólios, relatórios, exposições, em mini-histórias, dentre outros. Consoante complementa Bonàs (2017, p. 78),

Falar de documentação é falar sobre a visibilidade. A documentação torna visível as pessoas, escolas, equipes, seus participantes e seus autores, bem como a qualidade fez com os processos. Faz visível os rastros de cada pessoa, cada grupo, cada família em seu caminho através da escola.

Mello, Barbosa e Faria (2017) destacam as três funções da documentação pedagógica: a de ordem política; a de apoio e visibilidade das práticas pedagógicas com as crianças; e aquela para produção de material pedagógico produzido com amparo nesse fazer pedagógico. A função política diz respeito à possibilidade de estabelecer diálogo entre toda a comunidade escolar, pois, desde então, há a visibilidade do trabalho pedagógico realizado, da importância da Educação Infantil. Demais disso, possibilita o acompanhamento das crianças, suas interações, tudo o que elas oferecem nesse âmbito. A terceira função, a produção de documentos, enseja a reflexão constante do trabalho pedagógico.

A documentação pedagógica, portanto, “[...] é compreendida como um processo local, contextual e situado de construção de significado para as situações pedagógicas”, processo que envolve educadores, as crianças, suas famílias, a gestão escolar, para o pensar e repensar do trabalho pedagógico, sendo assim, “a documentação das relações entre ensinar e aprender cria evidências para os processos de monitoração desse aprender e desse ensinar” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019, p. 100-101).

Durante a pesquisa, foram buscados estudos sobre Documentação Pedagógica, focalizando publicações da revista *Zero-a-Seis* (periódico exclusivo da Educação Infantil, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), especificamente, os trabalhos defendidos nas reuniões nacionais e publicados no GT 07 – Educação da criança de 0 a 6 anos.

Evidencia-se, aqui, a localização de poucas investigações acerca da Documentação Pedagógica nas duas fontes de busca citadas. Foram encontrados somente dois artigos na revista *Zero-a-Seis* (das publicações dos últimos sete anos e 1º semestre de 2021) e um artigo publicado na ANPEd (das últimas sete reuniões nacionais). Assim, a procura de conhecimento sobre como esse tema era parte das pesquisas universitárias da área da Educação Infantil e da Pedagogia da Infância incluiu, também, livros, artigos e pesquisas compartilhadas pela orientadora.

No citado periódico *Zero-a-Seis*, a Documentação Pedagógica foi objeto de investigação por Silva e Craveiro (2014) e Pereira e Silva (2019). Na ANPEd, Marques (2015) abordou a temática em um estudo. Além dessas produções, dois estudos de caso publicados no

livro *Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação* (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019) e dois artigos relatados no 7º Seminário de Grupos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI), de Aquino e Cruz (2019) e de Pereira e Cruz (2019), integraram a demanda inicial de conhecimento sobre o objeto de estudo desta pesquisa: a documentação pedagógica.

Objetivando expressar o que os referidos estudos revelam acerca da documentação pedagógica, faz-se, sequentemente, uma breve descrição de cada um.

O Portfólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática, de Silva e Craveiro (2014), destacou um tipo de documentação, o portfólio, como modalidade de avaliação na educação infantil, evidenciando a elaboração de portfólio, e, como educadores, compreendiam e utilizavam os portfólios.

O estudo, ocorrido em Portugal, foi do tipo bibliográfico, analisando os portfólios e sua elaboração. Os resultados revelaram como tais instrumentos são elaborados e posteriormente vistos pelas crianças e seus componentes familiares, sendo esse contato das crianças com seus portfólios situados como uma modalidade de autoavaliação. Foi mostrado o conjunto de procedimentos para elaboração desses documentos, desde o planejamento até a finalização, além de ser procedida à discussão acerca da importância desse tipo de documentação como meio de “avaliação das crianças”. Concluiu-se, então, que o portfólio foi expresso como um instrumento importante de avaliação para os educadores, visibilizando o trabalho pedagógico **para** e **com** as crianças. Destacou-se, ainda, a importância de os educadores procurarem conhecer o estabelecimento dessa documentação como metodologia avaliativa.

Pereira e Silva (2019), em ensaio intitulado *Avaliação na educação infantil e a pedagogia da relação e da escuta: documentar e refletir sobre a experiência educativa*, enfocaram a avaliação na Educação Infantil, incluindo dados constituídos na prática de acompanhamento do desenvolvimento das crianças desenvolvida na UUNDC/UFC. Como fundamentação, o dito ensaio fundamentou-se na Pedagogia da Relação e da Escuta, a qual tem Loris Malaguzzi como principal impulsionador.

Como resultados, o texto mostrou que, com esteio na documentação elaborada pela professora, mostrada com recortes de momentos do relatório individual das crianças, observam-se distintas interações destas próprias, como também delas com a professora e com o ambiente. Destaca-se o fato de que o conceito de avaliação permeia todo o artigo, pois é o foco do estudo. A partir dos resultados expressos, foram destacadas as possibilidades de avaliação com apoio na documentação, no caso deste estudo, o relatório, que transporta a possibilidade de comunicar

o acompanhamento do desenvolvimento da criança. Além disso, abrange outras funções, como a de tornar visível as aprendizagens das crianças, a reflexão acerca da atuação da professora, bem como a valorização do trabalho pedagógico e da criança. Concluiu-se destacando a Pedagogia da Relação e da Escuta como necessária nesse intento de um fazer pedagógico que respeite as crianças e suas aprendizagens, as visibilizando por meio da documentação.

O estudo *A documentação pedagógica no cotidiano da Educação Infantil: estudo de caso em pré-escolas públicas*, de Marques (2015), conduz a se compreender como a documentação estava sendo estabelecida no ambiente escolar, além de relacionar a documentação pedagógica e uma pedagogia para a infância com um projeto político-pedagógico.

Como metodologia, Marques (2015) realizou um estudo de caso coletivo ou estudo de casos múltiplos. Os indicadores foram constituídos de 2008 a 2010, apoiados em observação participante, análise documental (projeto pedagógico, documentações produzidas, informações em murais e paredes) e entrevistas com crianças, professores, coordenador pedagógico e diretor escolar. Foram quatro pré-escolas municipais participantes (três em São Paulo e uma em Bolonha).

Como resultados, observou-se que, em cada unidade escolar, houve enfoques principais quanto à elaboração da documentação, como: a criança como produtora de memória da sua história; o envolvimento familiar/visibilidade do trabalho pedagógico por parte das famílias; e planejamento, avaliação e reflexão das ações pedagógicas. Considerando as distintas realidades, cada contexto mostrou uma cultura organizacional e maneiras de trabalhar a documentação pedagógica, relacionando-se ao projeto político-pedagógico de cada escola. Concluiu-se, ressaltando que a documentação pedagógica é desenvolvida de acordo com o contexto. Além disso, destacou a sua importância como algo que há não apenas como responsabilidade do educador, mas que ocorre essa prática no projeto político-pedagógico da Educação Infantil.

O artigo *Aprendizagem da documentação pedagógica: Apoio a transformação da pedagogia em um contexto de Educação Infantil*, de Pereira e Cruz (2019), resultante da tese de Pereira (2019), mostra o recorte de um estudo de caso realizado em uma instituição/centro de Educação Infantil da cidade portuguesa de São Domingos de Rana, utilizando como fundamentação teórica as Pedagogias Participativas desenvolvidas em Reggio Emilia, na Itália (Pedagogia da Relação e da Escuta) e em Portugal (Pedagogia-em-Participação).

A pesquisa orientou-se pela abordagem qualitativa. A diretora e professoras da instituição foram as participantes destacadas no artigo. Os resultados revelaram a contribuição

da aprendizagem da práxis de documentação pedagógica, com procedência em uma formação em contexto, focada na Pedagogia-em-Participação, para o desenvolvimento profissional da diretora e das professoras e com vistas à transformação da Pedagogia no cotidiano da instituição, ao tornar notáveis, por um lado, as práticas e processos de aprendizagem e, por outra vertente, sujeitos ao pensamento crítico, diálogo, reflexão, interpretação e avaliação. Concluiu-se que a aprendizagem experiencial da documentação “[...] possibilitou às professoras transformarem imagens de criança, planejamento e avaliação e da Pedagogia e, conseqüentemente, suas ações com as crianças e práticas nessas dimensões da Pedagogia” (PEREIRA; CRUZ, 2019, p. 14).

Aquino e Cruz (2019), por sua vez, em estudo intitulado *A documentação pedagógica na formação continuada de professoras da Educação Infantil*, mostraram o resultado da tese de Aquino, e teve como objetivo “Analisar como a documentação pedagógica é fomentada na formação continuada de professoras da Educação Infantil, com foco na perspectiva dessas profissionais”. O estudo ocorreu em um Centro de Educação Infantil (CEI) da cidade de Fortaleza - CE. Como metodologia, foi utilizada a documentação pedagógica como instrumento para a coleta e análise dos dados, como observação, registro e entrevista coletiva. Participaram da pesquisa duas professoras e a coordenadora do CEI.

Os resultados trouxeram relatos acerca do processo formativo sobre documentação no CEI, em que as professoras relataram como tal ocorria e suas dificuldades e vantagens. Em destaque, houve o discurso de que a troca de experiências entre as professoras, muitas vezes, é mais elucidativa do que a formação em si. Como conclusão, foi destacada a necessidade de haver uma formação continuada que promova uma participação mais ativa das educadoras, considerando seu papel na Educação Infantil. Além disso, concluiu-se que o trabalho sobre a documentação pedagógica deve promover mais discussões acerca desse trabalho no cotidiano escolar, sendo algo que deve ser pensado, desde o currículo da formação dos educadores. Mostrou-se evidente, porém, que o tema da documentação pedagógica se destacou entre as professoras, o que foi atribuído ao interesse anterior sobre o assunto. Ao fim, foi ressaltada a importância dessa estratégia, sugerindo a alternativa para desenvolver as formações acerca da documentação pedagógica, isto é, “[...] articular os saberes e as práticas das professoras aos princípios, conhecimentos, funções e procedimentos que vem sendo desenvolvidos sobre e com essa abordagem” (AQUINO; CRUZ, 2019, p. 27).

No estudo de caso *Por que as crianças do rio Omo se pintam? Os caminhos de uma avaliação baseada na documentação pedagógica*, Oliveira-Formosinho, Lima e Sousa (2019) objetivaram apresentar “[...] um trabalho de projeto que torna visível a relação entre a

aprendizagem das crianças e a aprendizagem dos educadores, a documentação e a avaliação”. Esse configura um estudo de caso praxeológico e ocorreu no Centro Infantil Olivais Sul, em Portugal, tendo como participantes uma professora e crianças de um grupo de educação infantil. O estudo teve como fundamentação teórica a Pedagogia-em-participação.

Nos resultados, foi mostrado um projeto surgente do envolvimento de uma mãe sobre o interesse de sua filha, Ana, pelas pinturas das crianças do rio Omo, onde a professora e crianças, juntas, pesquisaram aspectos suscitados pelas crianças acerca do assunto, tendo momentos da professora de aproximação (como aprendente na pesquisa) e distanciamento do processo (observando e escutando as crianças). O estudo envolveu, também, os familiares, com aporte na busca por informações, sugeridas de maneiras diversas pelas crianças (livros, *internet* etc.), além da experimentação das crianças com a tinta utilizada pelos Omos e, ao final, suas narrativas sobre todo o processo. Com foco na documentação pedagógica, a professora incluiu portfólios de atividades e projetos e portfólios individuais das crianças. Concluiu-se o fato de que a documentação pedagógica possibilitou a “monitoração e avaliação das crianças” e do trabalho pedagógico, bem assim a visibilidade das aprendizagens das crianças. As informações da documentação proporcionam “[...] evidências que mostram a aprendizagem e argumentam a favor da competência das crianças para aprender e para aprender a aprender” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; LIMA; SOUSA, 2019, p. 278).

Campos e Colasanto (2019), em estudo denominado *Como trazer as vozes das crianças para os relatórios de avaliação? Uma proposta de trabalho realizada em duas escolas municipais de educação infantil de São Paulo*, investigaram a maneira como as professoras registravam a participação das crianças nas atividades diárias. O estudo ocorreu nos anos de 2011 e 2012, constituindo uma pesquisa-ação em duas escolas municipais de educação infantil da cidade de São Paulo, resultante da tese de Colasanto. Para coleta de dados, foram aplicados observação e diálogos com as professoras. Participaram dessa pesquisa dois grupos de educadoras (professoras e coordenadoras pedagógicas) das duas escolas.

A pesquisa-ação mostrou em todo o seu decurso a compreensão acerca de como a prática da documentação ocorria nas duas escolas, desde as dificuldades iniciais de realizar os registros até as mudanças sucedidas após diálogos e estudos atinentes, observando o tempo todo o trabalho das professoras, para, assim, repensar a prática. As educadoras, então, modificaram suas práticas, documentando as mudanças e discutindo-as coletivamente, entre elas e com a pesquisadora. Em tais circunstâncias, a investigadora assinalou que a pesquisa contribuiu para sua formação como professora e pesquisadora, havendo aditado este relato: “[...] fortaleceu minha convicção de que as crianças devem participar da própria avaliação e de que seu

protagonismo deve estar visível tanto por imagens, como pela escrita nos instrumentos de avaliação, sejam eles portfólios, relatórios, documentações [...]” Além disso, ela destacou a necessidade de investimento no processo formativo de educadoras, oferecendo suporte necessário para um trabalho pedagógico “[...] como o tempo para planejamento, recursos financeiros para as escolas, apoio da coordenação e da direção, que também precisa do tempo, dentre outros” (CAMPOS; COLASANTO, 2019, p. 278).

Haja vista os conhecimentos sistematizados nos estudos aqui apresentados, os quais, de maneiras distintas e semelhantes, abordaram a documentação pedagógica, percebeu-se como em conjunto esses estudos comunicaram reflexões e discussões importantes sobre a visibilidade que a documentação promove, tanto em relação ao protagonismo das crianças em seu percurso de aprendizagem e de desenvolvimento, como em relação às práticas educativas e ao desenvolvimento profissional que a práxis de documentar apoia. Em adição, houve destaque para especificidades da formação a que os profissionais precisam ter acesso para aprender a documentar no cotidiano da Educação Infantil.

Considerando a importância da documentação pedagógica e a complexidade de desenvolvê-la de maneira coerente no cotidiano educativo, logo, à luz de Pedagogias da Infância Participativas, onde se localizam a gênese e a fundamentação da abordagem da documentação pedagógica, teve-se o intento, neste trabalho, de compreender como a documentação pedagógica ocorre em um contexto de pré-escola, suas possibilidades e desafios.

Acredita-se que o estudo agora efetivado vai contribuir para o conhecimento do processo de documentação pedagógica desenvolvido em um contexto de Educação Infantil que é referência para educação nesse âmbito: a UUNDC. Contabilizando mais de 30 anos de existência, essa Unidade desenvolve, indissociavelmente, constantes ações de ensino, pesquisa e extensão direcionadas para a criança, a família e a formação de professores e pesquisadores, contribuindo, sobremaneira, para a formação inicial de profissionais que atuarão na Educação Infantil e continuada dos que já trabalham nesta etapa, a primeira da educação básica (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2021).

Vale recordar que o interesse pela temática emergiu desde a experiência que se desenvolveu na qualidade de bolsista de um projeto de Extensão desenvolvido na UUNDC, provocando questionamentos relativos à documentação pedagógica: - Como se define o processo de documentação pedagógica? Por quê? O que o caracteriza? Quais as estratégias utilizadas no processo de elaboração da documentação compartilhada com as famílias das crianças? O que pensam as famílias das crianças acerca da documentação que recebem? Além disso, considerando o contexto de atendimento educacional emergencial em decorrência da

pandemia, uma curiosidade era integrante de todas essas questões: - como tudo isso ocorria no contexto de encontros *online*?

Em diálogo com essas indagações, decidiu-se formular os objetivos desta pesquisa:

1.1 Objetivo geral

Analisar o processo de documentação pedagógica em um grupo de pré-escola da UUNDC.

1.2 Objetivos específicos

- Descrever as estratégias pedagógicas utilizadas no processo de elaboração da documentação;
- Investigar a perspectiva das famílias das crianças sobre a documentação que recebem;
- Identificar os desafios do processo de documentação pedagógica.

Com vistas a sua organização, o trabalho foi dividido em cinco capítulos: Introdução, Fundamentação Teórica, Percurso Metodológico, Organização e Análise dos Dados e Considerações Finais.

Conforme relatado, no primeiro capítulo é mostrado o tema da pesquisa, acompanhado de justificativa, revisão de literatura e os objetivos geral e específicos.

O segundo - Fundamentação teórica - discorre acerca do embasamento da pesquisa, que teve as Pedagogias Participativas, particularmente a Pedagogia da Relação e da Escuta e a Pedagogia-em-Participação, como base teórica, destacando como cada uma enfoca a documentação pedagógica.

O percurso metodológico é expresso no terceiro capítulo, que aborda o tipo de pesquisa, instrumentos e recursos utilizados, local de realização, sujeitos participantes e os critérios de escolha destes.

O quarto reporta-se à organização e à análise de dados, que foram divididos em dois momentos característicos do período - o referente ao tempo em que as atividades com as crianças ocorreram remotamente, por meio de encontros *online*, medida emergencial em decorrência da pandemia por COVID-19, e o relativo à fase em que as atividades com as crianças voltaram a ser presenciais, na UUNDC. Com base nessas duas divisões, subdividem-se resultados acerca do processo de documentação pedagógica, comunicações entre famílias e

professora e a perspectiva dos componentes familiares das crianças acerca da documentação. Por fim, aportam-se algumas reflexões acerca dos desafios do processo de documentação pedagógica no contexto pesquisado.

Nas Considerações Finais, são retomadas as finalidades desta pesquisa e expressas as reflexões provocadas pelo estudo e análise dos dados, em diálogo com uma síntese dos seus principais resultados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este segmento discorre acerca da fundamentação teórica que deu base para a elaboração e análise desta pesquisa: as Pedagogias Participativas, com enfoque na Pedagogia da Relação e da Escuta e na Pedagogia-em-Participação. A escolha das referidas pedagogias se deu com base nos estudos do projeto de extensão “Documentação Pedagógica na Educação Infantil: recurso para registro, acompanhamento e visibilidade da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças e das práticas educativas”, que é com fundamento nelas. Evidencia-se, neste passo, a base democrática como ponto comum entre a Pedagogia da Relação e da Escuta e a Pedagogia-em-Participação, e ambas assumem a documentação pedagógica como parte do fazer pedagógico.

O capítulo está dividido em seções, a saber: 2.1. Pedagogias Participativas; 2.2. Pedagogia da Relação e da Escuta; 2.2.1. Em foco a documentação Pedagógica; 2.3. Pedagogia-em- Participação; 2.3.1. Em foco a documentação pedagógica.

2.1 Pedagogias participativas

De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011, p. 98), existem duas modalidades de fazer pedagogia, que se definem nos conceitos transmissivo e participativo. Enquanto o modo transmissivo se conceitua no conhecimento como centro do trabalho pedagógico, o participativo tem como centro os agentes – crianças, professores, famílias - que “[...] coconstroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem”.

Entende-se, pois, que as pedagogias participativas surgem como alternativa às pedagogias transmissivas, de modo que é importante compreender essas duas maneiras de abordagens educativas (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019).

Como a própria denominação sugere, as pedagogias transmissivas caracterizam-se por terem como principal foco o conhecimento a ser “transmitido” do professor para o educando, em que o professor é o detentor do conhecimento e o educando o seu receptor. Essa abordagem compreende o conceito de criança como uma “tábula rasa”, uma “folha em branco” a ser preenchida com os conhecimentos transmitidos pelo educador (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p. 99). De acordo com Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019, p. 30), “[...] essa transmissão é baseada em memorização e na prática de decorar (memorização sem tentativa de compreensão do significado)”.

Além disso, as pedagogias transmissivas têm

[...] a concepção do conhecimento como algo essencial e permanente. [...] Os objetivos da educação são baseados na transmissão dessa herança permanente e na sua tradução para a aquisição de competências (pré-) acadêmicas, na aceleração do conhecimento e na compensação dos déficits que dificultam a escolarização. [...] enfatizando um papel meramente respondente para a criança e escolhendo propostas estereotipadas para a sala de aula (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 45-46).

As pedagogias participativas, por sua vez, se opõem ao modelo transmissivo de educação. Essas “[...] envolvem uma ruptura com a pedagogia transmissiva tradicional para, dessa maneira, promover uma visão diferente do processo de aprendizagem, bem como das imagens e papéis de crianças e profissionais da educação.” Com amparo no que se entende a diversidade social que está presente nas escolas, compreende-se também a necessidade de pedagogias que atendam as especificidades dessa diversidade (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 46). Diferentemente das pedagogias transmissivas, que são “estáticas”, as pedagogias participativas são “contínuas” e focam na construção da aprendizagem, não na transmissão do conhecimento. Nesses processos pedagógicos participativos, a criança é protagonista, suas capacidades, interesses e aprendizados são valorizados e visibilizados. Consoante assinala Oliveira-Formosinho (2011, p. 100), “[...] a imagem da criança é a de um ser competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade”.

Para as pedagogias participativas, a criança é um sujeito – autor, ator, agente de vida e aprendizagem, sujeito individual e sujeito social, pessoa e cidadão, utilizador e criador de artefatos culturais. Esta criança é um indivíduo autônomo, cooperativo e competente, com direitos e deveres, reflexivo e crítico, ativo e participativo, que se relaciona com o mundo e as pessoas, com as coisas e o conhecimento. Esta criança pensa, sente e questiona, aceita e rejeita, diz sim e não; possui uma identidade relacional que participa do lugar ao qual pertence, na expectativa de respeitar e ser respeitada. Esta criança, utilizando o conceito de Malaguzzi, expressa-se com cem linguagens (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 197-198).

O educador, nessas situações, não entrega algo pronto, mas oferece o suporte necessário para que a criança desenvolva suas aprendizagens, apoiando, observando, ouvindo-a atentamente e desafiando-a em sua jornada de aprendizagem.

O objetivo das pedagogias participativas é o envolvimento das crianças na construção do conhecimento, em uma experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser ativo e competente; a motivação para a aprendizagem é sustentada pelo interesse intrínseco na tarefa e pela motivação intrínseca da criança. A atividade da criança é compreendida como uma colaboração essencial com o processo de aprendizagem; o papel do professor consiste em organizar o ambiente educativo e observar a criança, de forma a compreendê-la e responder-lhe. O processo de aprendizagem é um desenvolvimento interativo entre criança e adulto; os espaços e tempos pedagógicos são projetados para permitir e facilitar esta educação interativa.

As atividades e os projetos são vistos como uma oportunidade para as crianças adquirirem uma aprendizagem significativa (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 46).

Dentre as pedagogias participativas, evidenciam-se a Pedagogia da Relação e da Escuta e a Pedagogia-em-Participação, que serão abordadas a seguir.

2.2 Pedagogia da Relação e da Escuta

A Pedagogia da Relação e da Escuta surgiu em Reggio Emilia, uma cidade no norte da Itália. Essa perspectiva de Pedagogia foi iniciada em um contexto pós-Segunda Guerra Mundial. Também chamada de abordagem pedagógica de Reggio Emilia, seu início foi motivado pela necessidade de se reconstruir as escolas e outros jeitos de viver o pós-guerra, ocorrendo em conjunto com os pais das crianças e diversas pessoas da comunidade (jovens, idosos, professores) que almejavam essa reconstituição (MALAGUZZI, 2016).

De acordo com Pereira (2021), a abordagem pedagógica de Reggio Emilia se desenvolveu em um espaço político e social embasado em valores democráticos, em que todos são vistos como protagonistas em todos os âmbitos da sociedade. Tais valores é algo característico da cidade de Reggio Emilia, estabelecido em seu cerne no decurso de sua formação. Pereira (2021, p. 4) evidencia que

A experiência de Reggio vem sendo desenvolvida há mais de cinco décadas. Na apreciação de Moss (2016), a sustentabilidade prolongada do seu projeto não é uma norma, mas uma exceção que exige maiores pesquisas. O estudioso destaca que esse projeto é um exemplo de microprojeto local de experimentalismo democrático, cujos inúmeros progressos e conquistas se deram não em função do Estado italiano ou da imaginação do governo nacional (que jamais o apoiou), mas apesar dele. Segundo Gandini (2016), “ao longo dos anos, os educadores de Reggio desenvolveram uma filosofia baseada em uma parceria entre crianças, professores, pais, coordenadores educacionais e a comunidade” (p. 316).

A Pedagogia da Relação e da Escuta é, portanto, uma pedagogia que se embasa na democracia.

Em entrevista para Gandini, Malaguzzi¹ (2016, p. 48) revelou que os pais “[...] queriam escolas de outro tipo: com melhor qualidade, livre de tendências caridosas, que não fossem simplesmente de guarda e proteção nem discriminatórias de qualquer tipo”. Na mesma

¹ “[...] Professor italiano, mundialmente conhecido como impulsionador da abordagem educacional de Reggio Emilia para a primeira infância” (PEREIRA, 2021, p. 4).

entrevista, Malaguzzi relatou que, ao pensarem o trabalho pedagógico em construção, objetivava-se

[...] reconhecer o direito de todas as crianças de serem protagonistas e a necessidade de apoiar a sua curiosidade espontânea em alto nível. Tínhamos que preservar nossa decisão de aprender com as crianças, com os eventos e com as famílias, ao máximo dos nossos limites profissionais, e nos preparamos para trocar de ponto de vista para que jamais tivéssemos certeza demais (2016, p. 49).

Com efeito, a Pedagogia da Relação e da Escuta desenvolveu-se em um contexto que buscava dar prioridade ao direito das crianças às experiências significativas no cotidiano educativo, por meio das interações e relações com o meio social e cultural. É com essa visão que Edwards (2016, p. 155) acentua a imagem da criança na perspectiva dessa pedagogia.

As crianças são protagonistas poderosas, ativas e competentes do próprio crescimento. As crianças são protagonistas da sociedade, tendo o direito de serem ouvidas e de participarem, de fazerem parte do grupo e de realizarem ações junto dos outros com base em suas próprias experiências e em seu próprio nível de consciência.

O professor é também protagonista, junto das crianças e famílias. O papel docente se desenvolve em diversos aspectos: construtor do conhecimento; criador do ambiente como educador; intercambista de atendimentos; apoiador da criança competente; documentarista e pesquisador; parceiro dos pais; ouvinte, provocador e negociador de significado. O seu papel se dá de acordo com o contexto, sendo o trabalho do educador nesse processo “[...] complexo, multifacetado e necessariamente fluido, responsivo às mudanças do tempo e às necessidades das crianças, das famílias, da sociedade” (EDWARDS, 2016, p. 153-154).

Nesse âmbito, busca-se desenvolver uma escuta atenta, que considere o conceito de criança como sujeito de direito e sua voz o principal foco nesse processo, visando a apoiar suas múltiplas linguagens. Malaguzzi, em seu poema “As cem linguagens da criança”, assinala que a criança tem múltiplas maneiras de linguagens em si, demonstrando por intermédio delas suas competências (COOPER, 2016). A escuta, de efeito, “[...] significa estar plenamente atento às crianças e, ao mesmo tempo, assumir a responsabilidade por registrar e documentar o que é observado e usar isso como base para a tomada de decisões compartilhada com crianças e pais” (EDWARDS, 2016, p. 156). Portanto, a escuta não se resume a “ouvir” literalmente, mas desenvolver uma escuta atenta, um espaço aberto e receptivo às múltiplas linguagens da criança.

Malaguzzi (2016, p. 60) aponta que a família, também aqui protagonista, participa ativamente, mantendo o contato constante, a colaboração e trocas com a escola da infância. A família, como protagonista, também tem a voz ouvida.

Malaguzzi (2016) assevera a criança como o centro do trabalho pedagógico, incluindo os professores e as famílias. Como pondera, a abordagem de Reggio Emilia escolheu situar os três no centro de interesse. Ou seja, desenvolve uma proposta pedagógica que considera crianças, professores e famílias como os três protagonistas centrais do fazer pedagógico.

De acordo com Malaguzzi (2016), para que isso ocorra, a escola busca promover as inter-relações dos três protagonistas, proporcionando um espaço global, em que todos “sintam-se em casa”. Desta forma, crianças, educadores e componentes familiares envolvem-se no processo pedagógico, contribuindo para uma educação escolar baseada nas relações e na participação.

2.2.1 Em foco a documentação pedagógica

De acordo com Fyfe (2016, p. 276), a abordagem de Reggio Emilia apoia-se na “[...] busca pelo significado, e esse significado torna-se visível e possível por meio dos processos de observação, interpretação e documentação.” Sendo esses processos, assim, desenvolvidos com apoio de escuta atenta e sensível (RINALDI, 2016).

Pode-se dizer que a documentação pedagógica, conforme usada em Reggio, é uma *atitude específica sobre a vida*. Ela começa com a escuta ativa, uma forma de escuta que parte de um envolvimento e de uma curiosidade séria nos eventos do aqui e agora. Enquanto documentamos, devemos tentar, como o filósofo francês Maurice Blanchot disse, escutar aquilo que quer se fazer ouvido. Isso implica uma escuta que nos leve além da tendência de “isso e aquilo”. É uma escuta confiante e afirmativa que recepciona uma infinidade de respostas possíveis (DAHLBERG, 2016, p. 229).

A documentação pedagógica é compreendida como algo que possibilita visibilizar, dialogar, interpretar, contestar e transformar o trabalho pedagógico. Assim, abre portas para tornar explícita (para crianças, famílias, educadores, políticos e outros) a pedagogia desenvolvida naquele contexto. Além disso, “[...] a documentação pedagógica promove a ideia de escola como um lugar de prática política democrática.” Portanto, a escola deve estar aberta às experiências da criança, ao inesperado e ao imprevisível, desenvolvendo a escuta atenta e sensível (DAHLBERG, 2016, p. 229).

A documentação pedagógica não se resume à prática de registros. É um processo contínuo e mútuo de fazer e pensar sobre o fazer. Ao escrever, fotografar etc., traz-se um material concreto, que dará visibilidade ao que ocorre naquele espaço, o que é parte essencial do processo de documentação, porém esse processo perpassa o material concreto, sendo

necessárias reflexões acerca do material e transpondo todo o contexto pedagógico (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Quando usamos o termo [*sic*] “documentação pedagógica”, estamos, na verdade, referindo-nos a dois temas relacionados: um processo e um importante conteúdo desse processo. A “documentação pedagógica” como conteúdo é o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira que o pedagogo se relaciona com elas e com seu trabalho. Tal material pode ser produzido de muitas maneiras e assumir muitas formas - por exemplo, observações manuscritas do que é dito e feito, registros em áudio e vídeo, fotografias, gráficos de computador, o próprio trabalho das crianças, incluindo, por exemplo, arte realizada no *atelier* com o *atelierista*. Este material torna o trabalho pedagógico concreto e visível (ou audível) e, como tal, é um ingrediente importante para o processo da documentação pedagógica. Esse *processo* envolve o uso do material como meio para refletir sobre o trabalho pedagógico e fazê-lo de uma maneira muito rigorosa, metódica e democrática. Essa reflexão será realizada tanto pelo pedagogo sozinho como junto com outras pessoas - outros pedagogos, outros *pedagogistas*, as próprias crianças, seus pais, os políticos (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 194).

Rinaldi (2016, p. 239) aponta que “[...] a documentação pode ser vista como uma escuta sensível: ela garante ouvir e ser ouvida pelos outros. Isso significa produzir traços - como notas, *slides* e vídeos - para tornar visível os modos como os indivíduos e o grupo estão aprendendo”.

Na perspectiva de Reggio Emilia, a documentação pedagógica perpassa todo o processo pedagógico. O processo de documentação entra em conjunto com a observação e a interpretação, sendo esses três parte do cotidiano da escola. Essa estratégia permite dar visibilidade às crianças, suas aprendizagens e interações, as práticas pedagógicas desenvolvidas, a comunicação e a avaliação (RINALDI, 2016).

Portanto, a documentação pedagógica é uma estratégia realizada como meio de tornar a aprendizagem visível, relevando “[...] as habilidades e o conhecimento (ou os atributos) das crianças, mas o mais importante [...] é que a documentação aprofundada pode revelar os caminhos que os alunos estão percorrendo para aprender e os processos que estão desenvolvendo em busca do significado” (FYFE, 2016, p. 273).

2.3 Pedagogia-em-Participação

A Pedagogia-em-Participação, perspectiva pedagógica da Associação Criança, é uma pedagogia resultante de anos de estudos, pesquisas e projetos iniciados no final dos anos

de 1990 sobre Educação de Infância². Atualmente, essa perspectiva pedagógica é utilizada em vários espaços educativos da Grande Lisboa, como o Centro Infantil Olivais Sul (FORMOSINHO; MCKINLAY, 2011; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019).

Assim como a Pedagogia da Relação e da Escuta, a Pedagogia-em-Participação se conceitua na família das pedagogias participativas. Essa pedagogia fundamenta-se, prioritariamente, na "[...] criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e relações sustenta atividades e projetos que permitem às crianças coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações" (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011, p. 104).

A sustentação teórica da Pedagogia-em-Participação é embasada em crenças, valores e princípios que norteiam todo o trabalho na perspectiva dessa Pedagogia. A Pedagogia-em-Participação tem em seu cerne a democracia como principal crença e valor para seu desenvolvimento, isso porque há uma busca por um trabalho que proporcione a promoção da igualdade e a inclusão de todos os envolvidos. Para tanto, há um compromisso para que haja um espaço que dialogue com o respeito pelas crianças e suas famílias como sujeitos sociais e de direitos (PEREIRA, 2019).

Nesse sentido, a democracia percorre todo o fazer pedagógico: “[...] a definição das grandes finalidades e dos objetivos educacionais, a escolha dos meios e técnicas para o desenvolvimento do quotidiano pedagógico, a organização das instituições educativas, a organização da formação, o desenvolvimento da investigação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011, p. 101-102).

O paralelismo de valores, crenças e princípios para todos esses níveis representa a exigência de um dinamismo isomórfico como proposta ética. Isto implica a exigência de um quotidiano coerente que analise a *práxis* à luz dos princípios que a devem sustentar, tanto no que se refere à aprendizagem das crianças como à aprendizagem dos adultos, tanto ao nível organizacional como ao nível da investigação (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011, p. 102).

Compreende-se, nesse âmbito, o conceito de isomorfismo como “[...] uma metáfora [...] para, no âmbito da pedagogia da infância, expressar a equivalência dos modos de aprender das crianças e dos adultos.” Esse conceito, que se aplica a todas as pedagogias participativas coconstrutivistas, considera, portanto, o reconhecimento de crianças e adultos como seres

²Nomenclatura utilizada em Portugal, país onde a Pedagogia-em-Participação teve início. Educação Infância equivale ao que no Brasil é denominado Educação Infantil.

humanos capazes de aprender de maneira similar, em que seus conhecimentos prévios são reconhecidos e valorizados. O isomorfismo pedagógico indica que há uma interdependência no desenvolvimento dos seres humanos, sejam adultos ou crianças, por meio das interações – as quais consideram crianças e adultos como sujeitos de direito, como coconstrutores da aprendizagem e de estarem inseridos em espaços que proporcionam a escuta e o protagonismo (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 184-185).

Com amparo nessas ideias, define-se o papel de educando e de educador como pessoas, sujeitos competentes, colaborativos e com direito à participação.

Os objetivos da educação na Pedagogia-em-Participação são os de apoiar o envolvimento da criança no *continuum experiencial* e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua, dispondo a criança tanto do direito à participação como do direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte do(a) educador(a) (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011, p. 103).

Essa perspectiva pedagógica apoia o desenvolvimento de um trabalho intencional, que respeita os sujeitos envolvidos em todos os seus aspectos e tem enfoque nos interesses da criança. Desenvolvem-se, com tal base, a aprendizagem experiencial e os diálogos “[...] que se expressam na riqueza das linguagens plurais que promovem a organização e a narração das experiências de aprendizagem”. Quer dizer – o educador aqui atua organizando o ambiente, escutando, observando e documentando, buscando analisar as aprendizagens e desenvolvimentos, que identificam, compreendem e revelam as aprendizagens das crianças, promovendo mais possibilidades de aprendizagens (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019, p. 82-83).

A intencionalidade educativa é inspirada pelos eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação. Tais eixos orientam o pensar e fazer pedagógicos em toda sua extensão, aspirando-se a “[...] negociar e desenvolver propósitos ao nível de finalidades, objetivos, meios, processos, documentação, avaliação, investigação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019, p. 72).

Esses eixos são profundamente interdependentes e visam inspirar e organizar processos educativos que colaborem na construção e no desenvolvimento de identidades sócio-histórico-culturais. A pedagogia é vista como um processo de aprofundamento de identidades: cultivar a humanidade por meio da educação, tornando-a um processo de cultivar o ser, os laços, a aprendizagem e o significado (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019, p. 73).

Os quatro eixos são: Ser e estar, pertencer e participar, explorar e comunicar, narrar e criar significado.

Essas intencionalidades educativas devem ser instituídas no cotidiano, em colaboração entre as crianças e os educadores. Elas nos orientam para apoiar:

1. O desenvolvimento de identidades relacionais plurais;
2. O desenvolvimento de sentimentos de pertencimento e participação na vida e na aprendizagem;
3. O desenvolvimento das identidades aprendentes na exploração comunicativa do mundo, da natureza, das pessoas e do conhecimento por meio dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis;
4. A narração da aprendizagem com as cem linguagens com vista à criação de significado para a aprendizagem;
5. A consciência e a compreensão de si como pessoas e como identidades aprendentes (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 201).

O eixo **ser/estar** focaliza a pedagogia do ser – intenção pedagógica na identidade da criança, que desde que nasce passa a ser aprendida tanto de modo individual como de maneira plural, desde sua cultura, a qual reconhece as diferenças e as semelhanças nas interações dos envolvidos (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019).

Pertencer e participar, a seu turno, reconhece a pedagogia dos laços - o pertencimento à família, à comunidade, à cultura, à escola e à natureza, promovendo a aprendizagem das diferenças e semelhanças entre os envolvidos, proporcionando a participação significativa que ocorre desde o se sentir pertencente (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019).

Explorar e comunicar é o eixo com enfoque na aprendizagem experiencial, em que há a intenção de promover espaços para a exploração e comunicação das múltiplas linguagens das crianças, das suas aprendizagens (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019).

Malaguzzi (1998) serviu como uma das fontes de inspiração para esse terceiro eixo, explorar e comunicar, quando nos referimos à criança em exploração comunicativa utilizando as cem linguagens e tendo o direito de ver seu processo de aprendizagem documentado como meio para revisitá-lo, comunicar, criar memória, narrar e desenvolver metacognição (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019, p. 79).

Narrar e criar significado, por sua vez, enfoca a pedagogia do significado – refere-se à narrativa das aprendizagens das crianças, promovendo a compreensão que “[...] se torna a base para aprender sobre aprender e aprender sobre si mesmo como aprendente”, criando, assim, significados das suas aprendizagens, revelados na documentação pedagógica (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019, p. 79).

Na perspectiva da Pedagogia-em-Participação, compreende-se que a criança, como ser sociocultural, tem direito a espaços escolares que considerem e façam todo o pensar e fazer

pedagógico com respeito às crianças e suas famílias, espaços que promovam seu desenvolvimento integral (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011).

Essa pedagogia tem em sua essência a

[...] criação de espaços e tempos pedagógicos, onde a ética das relações e interações permite desenvolver atividades e projetos que, porque valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo com os saberes e as culturas dos adultos, permitem às crianças viver, conhecer, significar, criar (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011, p. 104).

Ao pensar o ambiente educativo, a Pedagogia-em-Participação traz um de seus princípios norteadores principais: a democracia. Ao refletir e planejar os espaços no âmbito educacional, se considera a diversidade e há a busca pela igualdade e a inclusão de todos os envolvidos (PASCAL; BERTRAM, 2009 *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019).

O ambiente educativo é uma textura delicada e dinâmica. Ele transmite mensagens, colabora (ou não) para o desenvolvimento do projeto educativo e de seus objetivos. Ele apoia (ou não) a ideologia educacional dos educadores e dos centros educacionais. Respeita (ou não) os direitos das crianças de serem coautoras da sua aprendizagem (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019, p. 89).

A organização do ambiente, portanto, não é neutra. Esse ambiente, como meio de promover o desenvolvimento das crianças, as interações, as aprendizagens, necessita pensar esses espaços como jeito de atender todas as diversidades – pessoal, social e cultural (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011).

O espaço e o tempo se relacionam. A organização do tempo pedagógico institui rotina que respeita o ritmo das crianças – individual, em pequenos grupos, do grupo todo. Além disso, o planejamento do tempo pedagógico considera a diversidade, as distintas possibilidades de propósitos e experiências. Portanto, dialoga com os espaços, com os materiais, e são significados com suporte nas interações das crianças e dos adultos (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011).

2.3.1 Em foco a documentação pedagógica

A documentação pedagógica no contexto da Pedagogia-em-Participação é situada como o centro de aprendizagem. O processo de documentação é uma estratégia que permite “[...] observar, escutar e interpretar a experiência vivida e narrar a aprendizagem”, significando e ressignificando a aprendizagem das crianças e dos educadores, a construção de significado

sobre as experiências vivenciadas. Além disso, esta estratégia pedagógica permite o acompanhamento dos processos de aprendizagens da criança, o que dá base para a avaliação (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019, p. 100).

A documentação possibilita à criança

[...] revisitar a aprendizagem, a identificar processos de aprender como aprender (os processos de conhecimento), a celebrar realizações. As crianças se conceituam como pessoas que aprendem quando têm acesso às suas jornadas de aprendizagem. [...] A complexidade desse processo favorece a criação de significado, o qual, por sua vez, impulsiona a criatividade (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008 *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019, p. 102).

A documentação pedagógica, também, possibilita a aprendizagem dos educadores, como meio de refletir e repensar sua prática pedagógica, apoiando, assim, o fazer dessa pedagogia, no caso, a Pedagogia-em-Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019).

A aprendizagem é compreendida como um processo de construção conjunta que requer o envolvimento de seus atores centrais, e a documentação permite um cruzamento de olhares (das crianças, dos pais, dos educadores) sobre as marcas da ação educacional que foi vivida nas situações educacionais que foram sendo criadas. A documentação das relações entre ensinar e aprender cria evidências para os processos de monitoração desse aprender e desse ensinar. Na Pedagogia-em-Participação dizemos que a documentação revela a aprendizagem solidária (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p.101).

A promoção da aprendizagem solidária consiste na harmonização entre os interesses das crianças e os objetivos dos educadores, considerando, a partir disso, o espaço para as crianças, para sua competência e participação, suas múltiplas linguagens e inteligências. Assim, desenvolve um trabalho pedagógico democrático que, por sua vez, é revelado na documentação pedagógica (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019; FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019).

Oliveira-Formosinho (2019, p. 208) pontua que:

Documenta-se para conhecer a criança, para vê-la pensar, sentir, fazer, aprender. Documenta-se para criar e mostrar outra imagem de criança. Cria-se material de grande autenticidade porque se refere à vivência, à experiência de cada criança e do grupo. Usa-se esse material para projetar a ação educacional, para partilhar com as famílias e com a organização, para monitorar o cotidiano de ensino e a sua relação com as aprendizagens das crianças, para fazer investigação praxeológica.

Monge (2015 *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019, p. 102-103), ressalta, ainda, a importância da documentação pedagógica no envolvimento da família, pois seu processo permite o diálogo e promove a participação dos familiares nesse espaço educacional, dando visibilidade às crianças e ao trabalho pedagógico que ali ocorre. É também uma modalidade de apoio e acolhimento aos participantes familiares.

Portanto, a documentação pedagógica dá visibilidade às crianças, faz sensíveis suas aprendizagens e desenvolvimento; dá visibilidade ao trabalho pedagógico desenvolvido; comunica às crianças, famílias, escola e comunidade o que foi vivido no cotidiano educativo; e possibilita acompanhamento e reflexão acerca da prática pedagógica realizada.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, indica-se a base metodológica a que se recorreu, a fim de efetivar esta pesquisa, revelando, também, seu percurso. Como meio de organização, a seção oferece estes segmentos: tipo de pesquisa; período e *lócus* da pesquisa; sujeitos participantes da pesquisa; elaboração dos dados; organização e análise dos dados.

3.1 Tipo de pesquisa

Esta possui caráter qualitativo, havendo sido escolhida em razão das suas características, porquanto, de acordo com Minayo (2001, p. 21-22),

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O método escolhido foi o estudo de caso, compreendido aqui, de acordo com Yin (2005, p. 02 *apud* GIL, 2008, p. 58), que o define como:

[...] um estudo empírico que investiga um fenômeno atual (neste caso, a documentação pedagógica) dentro do seu contexto de realidade (em um grupo de pré-escola da UUNDC), quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência.

Além disso, Gil (2008, p. 58) afirma que

O estudo de caso vem sendo utilizado com frequência cada vez maior pelos pesquisadores sociais, visto servir a pesquisas com diferentes propósitos, tais como:
a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
e c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

Por esse pretexto, considerou-se o estudo de caso qualitativo como o mais adequado para alcançar os objetivos deste estudo, a recordar:

Geral:

- Analisar o processo de documentação pedagógica em um grupo de pré-escola da UUNDC.

Específicos:

- Descrever as estratégias pedagógicas utilizadas no processo de elaboração da documentação;
- Investigar a perspectiva das famílias das crianças sobre a documentação que recebem;
- Identificar os desafios do processo de documentação pedagógica.

3.2 Período e *locus* da pesquisa

O presente estudo de caso ocorreu no período de 2020.2 a 2021.2, iniciando-se durante a pandemia causada pela COVID-19. O local de ocorrência foi a Unidade Universitária de Educação Infantil Núcleo de Desenvolvimento da Criança (UUNDC). Sucedeu, como ponderado na Introdução, durante a experiência como bolsista de extensão no Projeto “Documentação Pedagógica na Educação Infantil: recurso para registro, acompanhamento e visibilidade da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças e das práticas educativas”.

A UUNDC está localizada na cidade de Fortaleza – CE, no bairro do Pici, especificamente no *Campus* da Universidade Federal do Ceará (UFC), conhecido como *Campus* do Pici. É uma instituição pública federal de Educação Infantil que desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão acerca dessa etapa da educação básica, como evidencia o trecho da Resolução nº 02/2013 que regulamenta a sua criação na UFC:

Art. 1º Fica criada, *ad referendum* do Conselho Universitário, a Unidade Universitária de Educação Infantil, Núcleo de Desenvolvimento da Criança (NDC), vinculada ao Centro de Ciências Agrárias, com a finalidade de integrar as atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas com a criança na faixa etária correspondente à etapa da Educação Infantil e sua relação com a família (UFC, 2013, p. 1).

Na referida Resolução, especificamente no terceiro objetivo definido para UUNDC, há ênfase no desenvolvimento de pesquisa no contexto desta Unidade. Vejamos: “Oportunizar a realização de pesquisas visando produzir conhecimentos relacionados com as aprendizagens, o desenvolvimento e a educação da criança, inicialmente na faixa de 3 a 5 anos, sobre a Educação Infantil e a família” (UFC, 2013, p. 3).

A UUNDC possui um ambiente amplo, com espaços ao ar livre, denominados de *parque* pela Instituição, onde há diversos elementos da natureza para ação e interação por parte das crianças, como árvores frondosas e frutíferas, areia, terra e água. Além disso, há nesses espaços externos às salas de referências/salas de atividades das crianças, equipamentos para as crianças brincarem, como: escorregador, gangorras, balanços, trepa-trepa e variados brinquedos. Vejamos a descrição da área externa da UUNDC feita por Pereira (2016), em

estudo sobre a organização dos espaços das salas de atividades na Educação Infantil, no qual enfocou a experiência educativa na UUNDC:

[...] a área externa da UUNDC é ampla e possui várias divisões e dois parques com diversos equipamentos e recursos naturais que propiciam as crianças inúmeros desafios e experiências de aprendizagens por meio de brincadeiras que envolvem movimentos amplos como correr, pular, saltar, escorregar, subir, descer em equipamentos e árvores; do contato com elementos da natureza, pois a Unidade está localizada numa área que permite às crianças o contato e observação com uma fauna e flora diversas; e de jogos tranquilos com areia e água, por exemplo (PEREIRA, 2016, p. 108).

As fotografias visibilizam um pouco a área dos parques da UUNDC.

Figura 1 - Imagens dos parques da UUNDC, respectivamente, o pequeno e o grande



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2021).

A UUNDC possui duas salas de atividades/salas de referência para os grupos de crianças da Unidade, ambas organizadas em áreas diversificadas/cantinhos/zonas circunscritas, equipadas com mobiliário, objetos, brinquedos e materiais diversos no alcance das crianças. Possuem janelas e portas amplas, que permitem a visão do ambiente externo. A sala de atividades do grupo focalizado neste estudo contava com sete áreas diversificadas: casinha, construção, jogos, multimídia, artes, elementos naturais, dispondo, também, de espaço para a organização de áreas alternativas, de acordo com as necessidades e interesses das crianças. Vale ponderar que a área da Literatura Infantil, que integra as áreas diversificadas das salas da UUNDC, estava desativada em decorrência da pandemia e em razão da impossibilidade de

higienizar os livros com álcool, recurso disponível para higienização dos materiais e brinquedos utilizados pelas crianças no contexto pandêmico. As fotografias visibilizam alguns ambientes da sala do grupo:

Figura 2 - Sala de referência do grupo



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2021).

Pereira (2016) expressa especificações gerais sobre os espaços internos da UUNDC que permitem visualizar de maneira geral o contexto físico da Unidade. A pesquisadora pondera que a Unidade é composta por

1) uma sala de recepção para adultos, cuja extensão é de 9 m²; 2) uma sala de 20 m² para diretoria e coordenação pedagógica e administrativa; 3) uma sala de 22 m², onde funciona a secretaria; 4) uma cozinha com 22 m²; 5) uma sala de professores com extensão de 22,03 m²; 6) um almoxarifado de 15 m²; 7) uma lavanderia com 14 m²; 8) um banheiro de 15 m² para adultos; 7) uma sala de leitura e multimeios, medindo 89,55 m²; 8) duas salas de atividades, uma medindo 120 m² e a outra 88,33 m² (PEREIRA, 2016, p. 108).

Ademais, os ambientes da Instituição estão adequados à inclusão de crianças com deficiência, possuindo rampas, portas largas e banheiros adaptados, como assegura o art. 12 da Resolução CNE/CEB nº 02/2001:

Art. 12. Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários (BRASIL, 2001, p. 3).

A UUNDC funciona em tempo parcial, nos turnos da manhã e da tarde, e atende a grupos de Infantil 3, 4 e 5. O funcionamento da Instituição foi alterado durante os períodos mais críticos da pandemia causada por COVID-19, que, assim como outras instituições, teve suas atividades interrompidas no início de 2020, tendo em consideração as orientações advindas da Organização Mundial da Saúde (OMS) para reduzir a disseminação da COVID-19. Nestas circunstâncias, a UUNDC adotou medidas emergenciais para manter o atendimento educacional às crianças, o qual passou a acontecer por meio de encontros *online* com as crianças e seus familiares, até voltar ao modo presencial em 2021.2, como mencionado na introdução.

3.3 Sujeitos participantes da pesquisa

Os sujeitos deste estudo integravam o grupo Infantil 4 no ano de 2020: 13 crianças na faixa etária de quatro anos e 11 meses até cinco anos, que, posteriormente, no ano de 2021, passaram a compor o grupo Infantil 5 (13 crianças na faixa etária de cinco anos e 11 meses até seis anos), a professora do grupo e alguns componentes familiares das crianças que aceitaram participar da pesquisa, mostrando suas perspectivas sobre a documentação pedagógica que recebiam.

3.4 Elaboração dos dados

O início da pesquisa se deu durante a pandemia, em 2020.2, com apoio na experiência que se desenvolveu como bolsista de extensão na UUNDC, especificada na introdução. Foi nesse período que se iniciou o acompanhamento do grupo de pré-escola da UUNDC focalizado nesta investigação, por meio de observação participante dos encontros *online*, estudos teóricos e diálogos com a professora acerca da Documentação Pedagógica.

De acordo com Pereira (2014, p. 99), “[...] em pesquisas qualitativas o pesquisador dispõe de variadas formas para a apreensão de informações”.

Considerando o tipo de pesquisa e seus objetivos, os instrumentos utilizados para formulação dos dados foram: observação participante, consulta a documentos que integram o processo de documentação pedagógica (livros e relatórios), um questionário para os familiares e observação das comunicações no grupo de *Whatsapp*, composto pelas famílias das crianças, professora do grupo e gestoras da UUNDC.

Ao se reportar a Bogdan e Biklen (1994), Pereira (2014, p. 92) ressalta que, na pesquisa de cunho qualitativo,

[...] o instrumento principal é o investigador, pois os dados colhidos, seja por meio de observações, gravações e entrevistas, serão revistos por ele a partir das características do contexto onde ocorrem e dos conhecimentos que possui sobre o tema. Nesse sentido, é o investigador que constrói o conhecimento.

Foram feitos registros escritos e fotográficos, sendo utilizados o diário de campo (registro escrito) e o aparelho celular (registro escrito e fotográfico).

As observações aconteceram durante os encontros *online*, realizados nos semestres 2020.2 e 2021.1, efetivados duas vezes por semana, com duração de uma hora, a depender do envolvimento das crianças e manifestações de bem-estar. Também ocorreram durante as atividades presenciais na UUNDC, retomadas no semestre 2021.2. Nesse âmbito, as observações aconteciam três vezes por semana, compondo uma carga horária de 12h semanais.

As observações participantes, os registros, os estudos teóricos e orientados, a consulta à documentação elaborada pela professora do grupo foram os principais recursos para responder ao objetivo geral deste estudo (Analisar o processo de documentação pedagógica em um grupo de pré-escola da UUNDC), bem como ao primeiro e segundo objetivos específicos (Descrever as estratégias pedagógicas utilizadas no processo de elaboração da documentação; e identificar os desafios do processo de documentação pedagógica).

O questionário para os familiares atendeu ao terceiro objetivo específico, configurado em investigar a perspectiva das famílias das crianças sobre a documentação que recebem. Pela intercorrência da pandemia da COVID-19 e via recomendações de isolamento e distanciamento social, optou-se por aplicar o questionário sob sistema *online*, utilizando a plataforma *Whatsapp* para comunicar-se com os partícipes familiares. Por meio desse recurso, foi feito o convite para fazer parte da pesquisa, enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o questionário. Após o convite e aceite de algumas famílias, houve outras comunicações de lembrete para as famílias acerca do prazo de envio do citado instrumento. Foi indicado aos participantes o fato de que poderiam responder de maneiras diversificadas, por meio da digitação, gravação de áudio ou vídeo, buscando facilitar a participação de todos, conforme o que fosse mais prático para cada um.

A amostra escolhida para as famílias foi de cerca de 60% do grupo, sendo convidadas 8 das 13 famílias. Como critérios de escolha, foi assinalado um membro familiar por criança. Os oito convidados foram agrupados em dois tipos: quatro familiares, que no decorrer do tempo da pesquisa estavam em constante diálogo com a professora, tanto no grupo de *Whatsapp* como por meio de seu contato particular e no cotidiano, durante o retorno presencial, e quatro deles que tinham poucos diálogos com a professora nesses âmbitos.

Com base nesses critérios se intentou conhecer a perspectiva das famílias das crianças sobre a documentação que recebem.

O questionário (APÊNDICE A) foi composto por dez perguntas acerca da Documentação Pedagógica, especificamente sobre as percepções que tinham a respeito dos documentos recebidos ao final de cada semestre.

Gil (2008, p. 121) define o questionário como “[...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.”.

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa. Assim, a construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário (GIL, 2008, p. 121).

Ao convidar os oito familiares para compor a pesquisa, obteve-se o aceite de seis deles, no entanto, posteriormente, dois não tiveram condição de participar, por motivos pessoais. O primeiro, em razão do tempo, pois relatou estar trabalhando muito e não dispor de oportunidade naquele momento. O segundo em razão de problemas de saúde no contexto familiar, pois todos da família haviam contraído a COVID-19 e estavam se recuperando, portanto, já não poderiam participar do estudo. Ao final, quatro membros de famílias das crianças contribuíram com suas percepções, preenchendo o questionário - duas mães e dois pais, aqui identificados pelos nomes fictícios Luísa, Rita, Marcos e Lucas. Também são fictícios os nomes de suas crianças que aparecem junto de suas falas, respectivamente: Beatriz, Caio, Isabel e Rafael. Embora as famílias concedam à UUNDC e sua equipe educativa autorização para uso da imagem e nome das crianças em pesquisas, a identificação das crianças ensejaria a identificação dos componentes familiares, o que não corresponderia ao compromisso assumido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido desta pesquisa.

Neste contexto, é importante ponderar que os registros fotográficos e nomes das crianças e dos familiares, que aparecem nesta pesquisa, não se restringem às crianças das famílias que responderam ao questionário, abrangendo outras do grupo, garantindo o anonimato dos quatro que responderam ao questionário.

Destes quatro representantes das famílias das crianças, dois integram o subgrupo daqueles que, no decurso desta pesquisa, estavam em contínuo diálogo com a professora, enquanto dois são parte do subgrupo que tinha poucos diálogos com a professora.

3.5 Organização e análise dos dados

Após a constituição dos dados, teve início a organização das informações necessárias para buscar as respostas aos objetivos deste estudo. Observou-se, então, à luz dos objetivos da pesquisa e de suas bases teóricas, a ocorrência dos registros escritos e fotográficos decorrentes das observações e da consulta a documentos, atentando-se, ainda, para as trocas de mensagens via *Whatsapp* e respostas ao questionário.

Os dados resultantes das observações participantes das práticas da professora e sua práxis de documentação, registros escritos e fotográficos foram minuciosamente arquivados em duas pastas: 1) Observações *online*; 2) Observações presenciais. Cada uma continha duas subpastas iguais: registros escritos e registros fotográficos. Além disso, houve outras subpastas identificadas conforme seu conteúdo e identificadas por data, por exemplo: brincadeiras - 22-10-20; história - 10-04-21; parque - 19-09-21. Aqui tem ressaltado a intencionalidade pedagógica dos registros fotográficos, os quais capturam e comunicam momentos singulares das crianças, acompanhados dos escritos que as complementam e ampliam a comunicação por meio das vozes, registradas, das crianças e da professora.

As trocas de mensagens no grupo de *Whatsapp* das famílias das crianças foram lidas, desde a data em que se foi incluída como bolsista no grupo, em agosto de 2020. Expressões, comentários e outras comunicações foram analisados como expedientes para compreender as conversações entre professora e pessoas das famílias, bem assim o que revelavam sobre as práticas e contribuições acerca dos registros e acompanhamento das crianças durante o semestre, com enfoque na compreensão do processo de documentação pedagógica no grupo de crianças.

A consulta aos documentos elaborados pela professora resultantes do processo de documentação, de sua práxis de documentação pedagógica (a saber: o livro denominado “Grupo de Aprendizagem Infantil 4A: trabalho pedagógico desenvolvido com e para as crianças de 2020”; relatórios gerais do trabalho desenvolvido no grupo Infantil 5A e relatórios individuais das crianças, livro de mini-histórias e livro de nome das crianças) permitiu notar a riqueza de detalhes sobre o trabalho pedagógico e o acompanhamento e registro reflexivo do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças. Nesse âmbito, evidencia-se a relevância dos

registros e do processo reflexivo, crítico e fundamentado da professora, notórios nos documentos.

Os dados procedentes do questionário foram transcritos para um documento no Word, subdividido, inicialmente, nos dois grupos selecionados anteriormente: familiares que, constantemente, se comunicavam com a professora (por exemplo, todos os dias, duas vezes por semana, trazendo comunicações relativas às interações, aprendizagens e desenvolvimento das crianças e do trabalho pedagógico) e aqueles que se comunicavam pouco com a professora (por exemplo, apenas uma ou duas vezes por mês, geralmente para comunicar que a criança iria faltar ou chegar mais cedo/mais tarde, em síntese, não focalizado no desenvolvimento da criança e/ou do trabalho pedagógico). Depois, as respostas de cada participante foram lidas e analisadas, individualmente, observando-se a perspectiva de cada familiar sobre a documentação. Posteriormente, foram lidas e analisadas, novamente, sintetizando as respostas, procurando notar o que se associava e se diferenciava nas respostas dos participantes familiares.

A análise deste estudo de caso foi realizada desde uma perspectiva descritiva e interpretativa, com o objetivo de alcançar a compreensão do contexto e da complexidade dos fenômenos enfocados, neste estudo, os pertinentes à documentação pedagógica abordados nos objetivos. De tal modo, usou-se como recurso a estratégia de seguir as proposições teóricas que nortearam e conduziram esta pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A partir deste percurso, foram organizados os resultados, expressos conforme as categorias comunicadas nos títulos do segmento à seguir – o de resultados e discussão.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, os dados são revelados e discutidos, considerando-se o objetivo geral da pesquisa: “Analisar o processo de documentação pedagógica em um grupo de pré-escola da UUNDC”; assim como os objetivos específicos: “Descrever as estratégias pedagógicas utilizadas no processo de elaboração da documentação; investigar a perspectiva das famílias das crianças sobre a documentação que recebem; e identificar os desafios do processo de documentação pedagógica”.

Os resultados e análise dos dados foram classificados em dois momentos principais: 1) durante os encontros que aconteciam no modo remoto (*online* síncrono e assíncrono), onde as observações ocorreram em 2020.2 e 2021.1; e 2) durante o retorno presencial do grupo à UUNDC, que ocorreu em 2021.2.

4.1 A documentação elaborada à luz dos registros dos encontros *online*

Neste item, discutem-se os dados obtidos em 2020.2, quando as observações desta pesquisa se iniciaram, primeiramente, da experiência como bolsista e, posteriormente, na qualidade de investigadora para este estudo. Em agosto de 2020, a UUNDC, junto aos componentes familiares, decidiu adotar estratégias educativas de modo emergencial, quando foi estabelecido que haveria encontros *online* como medida para manter o acompanhamento pedagógico das crianças (PEREIRA, 2020).

Os encontros *online* ocorreram com o grupo de 13 crianças, dividido em dois (um grupo de sete e outro de seis crianças), que foram denominados pela professora Grupo A e Grupo B. Os encontros ocorriam uma vez por semana para cada grupo via *Google Meet*, durando cerca de uma hora. O tempo dos encontros foi definido seguindo as orientações da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) de expor minimamente as crianças às telas de computador, celular, televisor etc., divulgadas no manual de orientação ao uso de telas, no qual sugere que, para “[...] crianças com idades entre 2 e 5 anos, limitar o tempo de telas ao máximo de 1 hora/dia, sempre com supervisão de pais/cuidadores/responsáveis” (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2019, p. 7).

Haja vista o desafio de uma abordagem totalmente nova, um trabalho pedagógico sem contato presencial com as crianças pequenas, a professora relatou na documentação do final de 2020 que, “[...] para a realização dos encontros, um aspecto orientador do planejamento foi pensar, em primeiro lugar, no humano, nas necessidades fundamentais das crianças, de suas

famílias e dos profissionais envolvidos” (PEREIRA, 2020). Havendo, portanto, diálogo entre os três protagonistas envolvidos no processo de documentação pedagógica – crianças, famílias e educadores, como definem as pedagogias participativas, que apoiam o trabalho pedagógico da professora. Como citam Pereira e Silva (2019, p. 104), ao se referirem à Pedagogia da Relação e da Escuta,

Essa Pedagogia coloca crianças, pais e professores como protagonistas, tendo em vista o objetivo de construir uma escola em que esses sujeitos se sentissem confortáveis, como se estivessem em casa. Para isso, Malaguzzi (1999) considerava necessário planejar cuidadosamente procedimentos, motivações, interesses e buscar maneiras de intensificar os relacionamentos entre crianças, pais e professores, garantindo a atenção aos problemas da educação, da participação e da pesquisa.

Retomando-se a focalização nos encontros *online*, pondera-se que sua dinâmica organizacional e pedagógica envolveu os três protagonistas. Foram observadas diversas estratégias utilizadas para manter o acompanhamento diário – de segunda a sexta-feira – das crianças e suas famílias, principalmente nos encontros *online* e nas comunicações via *Whatsapp*. Durante cada encontro, que ocorria através da plataforma *Google Meet*, nos dias de quarta e quinta-feira, estavam a professora, bolsistas, um dos grupos de crianças (A, na quarta e B, na quinta) e um participante familiar que acompanhava cada criança. Além disso, ocorriam encontros para comemoração de aniversário ou para realizar outras dinâmicas, dependendo do que estava sendo desenvolvido com o grupo.

Nos encontros síncronos, havia uma rotina em que a professora, logo ao início, explicava para as crianças o que iria ocorrer, porém, apesar de haver atividades permanentes (brincadeira, leitura de história), a rotina era fluida e dependia, especialmente, daquilo em que as crianças tinham interesse. Oliveira-Formosinho e Andrade (2011, p. 74) ressaltam a importância da rotina no cotidiano, afinal, “fazem parte das culturas”.

A escuta atenta, que, como afirma Rinaldi (2016, p. 236), “[...] em que se aprende a ouvir e a narrar, e cada indivíduo se sente legitimado para representar e oferecer interpretações de suas teorias, por meio de ação, emoção, expressão e representação, usando símbolos e imagens (as cem linguagens)”, era desenvolvida pela professora o tempo todo, apesar de haver limitações nesse modo virtual. Destas limitações, notou-se a necessidade de um adulto acompanhando as crianças, o que nem sempre era possível, e a instabilidade de *internet*, áudio, vídeo, que limitavam as comunicações. As crianças eram incentivadas a participar, a falar e, em diversos momentos, demonstravam a necessidade de partilhar suas percepções acerca de compreensões desenvolvidas em seu cotidiano e nos encontros, sendo acolhidas com a escuta sensível. Em alguns momentos, quando havia falhas na comunicação, as crianças

demonstravam-se frustradas, pois a dinâmica de serem ouvidas já estava estabelecida em sua rotina com a professora. Portanto, era necessário dialogar e explicar as limitações desse formato de encontro para as crianças, o que a professora fazia, quando percebia que algo assim tinha ocorrido.

Rinaldi (2016) ressalta a importância da escuta no processo de documentação pedagógica, enfatizando que “[...] a documentação pode ser vista como uma escuta sensível”, pois, afinal, no processo de documentação pedagógica, a escuta é parte crucial do trajeto. A mini-história a seguir, uma das que integrou o relatório geral do trabalho pedagógico desenvolvido no primeiro semestre de 2021, visibiliza essa escuta e, ao mesmo tempo, constitui documentação que comunica os significados elaborados pelas crianças sobre os impedimentos ao retorno presencial:

Figura 3 - Mini-história “A vacina do corona”

“A VACINA DO CORONA”
(Protagonistas: João e Maria Saboya)

No primeiro encontro *online* do ano, em momento de conversa espontânea, quando as crianças partilham vivências do seu contexto familiar, João fala:

- Eu ainda não mostrei. Eu ainda não mostrei uns negócios.

A professora acolhe sua vontade de partilhar e fala:

- Oi, João. Estamos ouvindo e vendo você. O que você quer compartilhar conosco?

João fala:

- Isso daqui é a vacina do corona! (mostrando uma seringa de brinquedo).

Eu vou tacar na rua e o mundo vai tá livre!

João fala e sorri, entusiasmado com o significado do que comunica.

A professora comenta:

- Que maravilha, João. Essa vacina precisa mesmo chegar para todo mundo, para ficarmos protegidos e voltarmos para nossos encontros na UUNDC.

Maria Saboya decide participar da conversa e diz:

- Professora, mas a gente tem que tomar a vacina de verdade.

A professora reitera:

- Sim, Maria Saboya, precisamos da vacina de verdade.

Maria Saboya esclarece seu comentário anterior:

- Essa vacina é de mentirinha. Tem que tomar a de verdade, a agulha de verdade, aqui ó (mostrando o braço).

A professora explica:

- É, Maria Saboya, essa vacina que o João está nos mostrando é uma vacina de brinquedo. Com ela, ele nos lembrou que é importante tomarmos a vacina contra o coronavírus, quando ela chegar para todos nós.



Fonte: Relatório geral do trabalho pedagógico desenvolvido em 2021.1 (2021).

Durante os encontros *online*, aconteciam propostas de brincadeiras e atividades diversas, narração de histórias, partilhas espontâneas das crianças, elaboração de desenhos,

culinária, dentre outros. Algo que chamou a atenção foi a constante partilha das produções realizadas pelas crianças, principalmente dos desenhos que elas faziam e, em sua maioria, narravam, e que, nesse contexto de escuta, levava a se sentirem ouvidas e suas narrativas valorizadas. Isso era notável.

Em diversos encontros, a professora fazia exposição das produções das crianças, utilizando *slides*, em que trazia também suas narrativas, geralmente dos registros enviados via *Whatsapp*, mas também das partilhas registradas durante os encontros *online*. Rinaldi (2016) assinala que as crianças, por meio de suas produções, demonstram sentimentos, emoções, processos de saber e de expressar. Além de reconhecerem suas narrativas, percebem a narrativa do outro e aprendem com isso, também. Além do mais, as produções das crianças também fazem parte da documentação dessas aprendizagens. Marques (2015, p. 5) reafirma isso, quando exprime que “[...] não apenas os educadores produzem documentação, mas também as crianças o fazem como forma de construir memória de suas experiências e apropriar-se de seu processo de aprendizagem”, sendo essa partilha das crianças e as exposições de grande importância para o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças. Observemos isso e o envolvimento familiar nos encontros *online*, na mini-história, constante no relatório geral do trabalho pedagógico de 2021.1:

Figura 4 - Mini-história “Sinto saudade da minha prima”

“SINTO SAUDADE DA MINHA PRIMA”

(Protagonista: Thaís)

Em uma experiência de desenho, realizada a partir do que é proposto durante a leitura da história “A história da Ostra e da Borboleta: o coronavírus e eu” Thaís se envolve com muito ânimo e realiza todas as propostas. Ao terminar um dos desenhos, Thatyane, sua mãe comenta:

- Que lindo, filha. Qual foi o pensamento que a minha filha teve?

Thaís responde: - Não sei.

Eu destaco para grupo que a Thaís terminou o desenho do pensamento dela e comento:

- Que maravilha, Thaís.

Em seguida pergunto:

- Foi um pensamento aleatório, foi isso?

Thaís confirma que sim. Pergunto como é o nome desse pensamento aleatório e ela fala:

- Eu desenhei sem escolher.

A mãe da Thaís pergunta:

- Fechou os olhos e veio o pensamento, foi?

Thaís explica:

- Foi. Desenhei eu, minha prima Laís.

A professora e sua mãe perguntam o que ela sente e Thaís fala:

- Meu gato. Saudade, quando eu olho esse desenho.

Menciono que não estou ouvindo bem e Thaís explica:

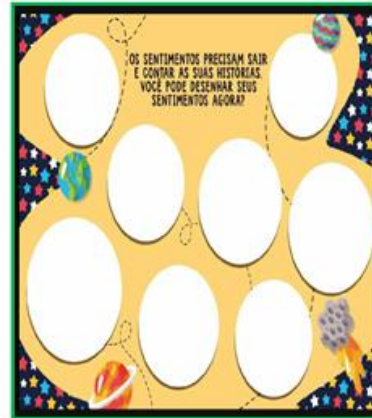
- Desenhei eu, minha prima Laís, meu gato, um... uns enfeites, um gramado, uma árvore, uma casa, uma janela.

A professora e sua mãe perguntam:

- E o que que você sente quando você olha pra esse desenho?

Thaís responde:

-Sinto saudade da minha prima.



Fonte: Relatório geral do trabalho pedagógico desenvolvido em 2021.1 (2021).

Dentre as estratégias de registro utilizadas nos encontros *online*, foram adotadas: *prints* da tela (como meio de registro fotográfico); registros escritos do que era observado, do que acontecia; gravação e transcrição das gravações de cada encontro; produção de desenhos pelas crianças e partilhas feitas por elas e/ou seus familiares, por meio de fotos, narrativa e/ou

escrita. De acordo com Davoli (2016), a prática de registros é realizada, considerando cada contexto e o que se busca registrar para posteriormente comunicar. Marques (2015, p. 10) complementa, ao confirmar em sua pesquisa que

Não é razoável institucionalizar práticas de registro, ou impor modelos pré-estabelecidos a serem seguidos pelas diferentes escolas, uma vez que cada realidade traz demandas que lhe são peculiares, e que exigem, portanto, respostas também particulares. Um esforço de homogeneização, além de improvável concretização prática, seria desastroso tendo em vista as diferentes realidades.

Tendo por suporte as estratégias de registro, eram alcançadas as narrativas das crianças, suas produções (desenhos espontâneos e orientados, calendário, painel do grupo, cartões, dentre outros) e os processos de realização dessas produções. Cada registro era posteriormente classificado, havendo a contextualização deste na descrição das fotos, uma catalogação. Os *prints* da tela, gravações e transcrições dos encontros, anotações e partilhas dos familiares contribuíram para o acompanhamento das aprendizagens das crianças. Portanto, constituíram parte essencial do trajeto da documentação pedagógica.

Notava-se, por exemplo, que aquilo relatado no grupo de *Whatsapp* e encontros *online* era retomado pela professora, que escutava atentamente as crianças e seus familiares. Acontecia como em alguns casos, por exemplo, quando uma das crianças relatou que gostaria que tivesse culinária no encontro. Isso foi escutado e acolhido pela professora, que, com o grupo, desenvolveu um projeto de culinária por meio de encontro *online*. Sob o apoio da documentação, foi realizado esse projeto de culinária com as crianças e suas famílias, favorecendo aprendizagens significativas, lúdicas e planejadas a partir dos interesses das crianças e no envolvimento de suas famílias. Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019, p. 47) apontam que

A missão das pedagogias participativas [...] é desenvolver pessoas responsáveis e cidadãos cívicos, capazes de ser autônomos e tomar iniciativa, envolvendo os estudantes na sua própria aprendizagem e usando a escola como plataforma para transformação cultural e reforma social. O sucesso desta pedagogia não está reduzido ao sucesso acadêmico: ele incorpora também o sucesso pessoal, social e cívico. Ambos, professor e estudante, têm um papel ativo, mediante o envolvimento em experiências de aprendizagem significativas. A escola é uma organização comprometida, ecológica e contextualizada, aberta ao envolvimento com os pais e a comunidade.

Ao final do semestre de 2020.2, houve o compartilhamento, com as famílias, do documento produzido pela professora, intitulado livro “Grupo de Aprendizagem Infantil 4A: trabalho pedagógico desenvolvido com e para as crianças no ano de 2020”, que, junto aos relatórios individuais de cada criança, compunham a documentação (documentos) elaborada no

processo de documentação pedagógica. No livro, a professora concentrou diversas modalidades de documentação, como mini-histórias e descrições detalhadas das propostas educativas realizadas à extensão do ano, acompanhadas de registros fotográficos das vivências por parte das crianças. Notou-se que a professora se preocupou em não apenas relatar o que havia ocorrido, mas, também, em explicar a importância das propostas pedagógicas, do envolvimento das crianças e de suas famílias no decorrer de todo o processo de aprendizagem.

Quanto ao exposto, ressalta-se a importância da partilha da documentação pedagógica com a família. Silva e Craveiro (2014, p. 49) apontam que “[...] a família tem o direito de saber tudo o que passa com a criança, até para que possa cumprir o seu dever de educar e, ainda, de assumir responsabilidades em participação, colaboração e complementaridade com o jardim-de-infância.”. Por meio da documentação, as famílias sentem-se envolvidas e são capazes de compreender as experiências de suas crianças (GALARDINI; IOZZELLI, 2017).

Em ultrapasse a essa ideia, ao narrar detalhadamente tudo o que ocorreu, ressaltando o relevo das propostas para o desenvolvimento das crianças, a documentação possibilita visibilidade importante do trabalho pedagógico desenvolvido intencionalmente pela professora (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019).

Em 2021.1, as atividades na UUNDC mantiveram o modo remoto, seguindo os protocolos emergenciais, como posto antes. Por exposto motivo, decidiu-se dar prossecução às estratégias de acompanhamento e registro das aprendizagens das crianças nos encontros *online*, além de um aumento nas comunicações via *Whatsapp*. Ao final de 2021.1, a professora elaborou um relatório geral e os relatórios individuais daquele semestre. Novamente, ela compartilhou as aprendizagens e interações do grupo, ressaltando sua importância para o desenvolvimento das crianças, porém, então, em um relatório geral referente ao semestre. Os relatórios semestrais são o tipo de documentação adotada na Instituição, como consta em sua proposta pedagógica (UFC, 2021). A produção de livros ou portfólios, é oportuno exprimir, vincula-se ao desenvolvimento de algum projeto no grupo ou a outras iniciativas das professoras.

Em ambos os semestres, nos relatórios individuais, a professora apresentou uma visão individualizada sobre cada criança, e não seguia um modelo pronto ou padrão, assim como os relatórios gerais. Em cada relatório individual, existiam variados destaques de cada criança e aprendizagens em comum com outras crianças do grupo, comunicando a singularidade de cada criança e o seu desenvolvimento durante o semestre.

Considerando que os encontros síncronos ocorriam uma vez por semana com as crianças, a comunicação com as famílias acerca da documentação ocorria, em grande parte, através do *Whatsapp*, o que é objeto das explicações a seguir.

4.1.1 As comunicações via *Whatsapp* sobre a documentação dos encontros online

No período de encontros *online* (2020.2 e 2021.1), os grupos de *Whatsapp* das crianças e suas famílias recebiam, diariamente, propostas de experiências para as crianças viverem em casa nos dias quando não havia encontro, tais como: leituras de histórias (PDF do livro), brincadeiras, propostas de atividades elaboradas com base na observação dos interesses das crianças. Também havia diversos comunicados e partilhas de registros (pela professora e pelas famílias). Algo a chamar a atenção foi o fato de que, em diversos momentos, a professora, ao contatar o grupo, explicava a importância de envio de registros das crianças, como fotos, vídeos, desenhos e outras produções feitas pelos pequenos, como mostram alguns exemplos em distintas ocasiões.

Após a sugestão de uma atividade, a professora sugere meios de realizar o registro da experiência, explicando sua importância:

“[...] Sugestão de registro de experiência:

Considero que a gravação é uma boa opção, pois permite acessar o conteúdo integral do processo de construção coletiva da história. O conteúdo da gravação será transcrito e editado pela professora e fará parte de uma proposta mais ampla de produção de um livro com desenhos e histórias feitas pelas crianças da turma Infantil 4A.

Se for possível e se preferirem, alguém pode ficar de fora da brincadeira e anotar a construção da história no papel.

Além da gravação (dependendo da escolha de cada um), uma fotografia do grupo que participou da construção da história é um registro significativo e interessante, sobretudo para as crianças que, depois, poderão rever esse momento. Além disso, poderá integrar o livro com desenhos e histórias feitas pelas crianças.

OBS: É muito importante e necessário o registro de experiências vividas pelas crianças em casa. São os registros que permitem conhecer seus percursos de desenvolvimento e aprendizagem e planejar formas de apoiar esses processos de forma coerente [...]” (PROFESSORA, via grupo de *Whatsapp*).

Em outras comunicações, ela relembra a importância da partilha das experiências das crianças:

“[...] Quem puder vivenciar essa experiência com sua criança e registrar, não deixe de compartilhar com o grupo. É muito bom ver as crianças em ação. Para elas, ver seus colegas em atividade é um grande estímulo! [...] (PROFESSORA, via grupo de *Whatsapp*)”.

Os registros são de sobrada importância no processo de documentação pedagógica, haja vista o fato de ser por intermédio deles que a documentação é construída, proporcionando, posteriormente a análise desses registros para visibilizar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças.

Vale ressaltar a ideia de que, nesse período de atividades emergenciais, em que os encontros com as crianças aconteciam de maneira *online*, as partilhas foram cruciais para o acompanhamento das crianças. Em seu artigo, Pereira e Silva (2019, p. 105) ensinam que

[...] a documentação pedagógica demanda a realização de diversos registros das experiências de aprendizagens vividas pelas crianças no dia a dia da Educação Infantil, dando visibilidade às suas vozes, preferências, gostos, curiosidades, interesses e necessidades, tanto no âmbito individual como no coletivo.

A professora, também, incentivava que as crianças partilhassem sobre as experiências propostas, como apontam esses dois excertos de variados dias sobre uma mesma atividade:

“[...] Gostaria MUITO DE RECEBER UM RETORNO DE QUEM ACEITAR VIVER ESSE DESAFIO COM SUA CRIANÇA. Seria muito interessante para as crianças partilharem nos encontros semanais um pouco do que elas têm vivido e que reconhecem que foi bom e por isso decidiram registrar para guardar no pote de gratidão!” (PROFESSORA, via grupo de *Whatsapp*).

“[...] Nos encontros desta semana, além da brincadeira, do momento de desenho e da história, seguiremos partilhando os registros que as crianças têm feito com vocês para guardar no pote da gratidão. Quem NÃO FEZ PARTILHAS NO ENCONTRO PASSADO poderá fazer nesse. Também, as crianças que já tenham feito novos registros, poderão fazer novamente. Além disso, partilharemos os desenhos que as crianças fizeram, de suas famílias. Um abraço! (PROFESSORA, via grupo de *Whatsapp*)”.

A partilha feita pelas crianças constitui-se como essencial. Apesar de, como nos trechos citados, ter havido a partilha de registros pelos pais, a professora incentivava que as crianças fizessem as próprias partilhas, mostrassem seu ponto de vista acerca das suas produções, o que acontecia com frequência nos encontros *online*. Sobre isso, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2012 *apud* PASCAL; BERTRAM, 2019, p. 137) apontam:

Ouvir as crianças faz parte do processo de compreender o que elas sentem e o que precisam obter por meio da experiência na educação infantil. É uma maneira de reconhecer seu direito a serem ouvidas e de levar a sério suas experiências e pontos de vista. Ouvir pode fazer a diferença em nosso entendimento sobre as prioridades, os interesses e as preocupações das crianças, e pode modificar nossa compreensão acerca de como as crianças se sentem em relação a elas mesmas. Escutar é uma etapa vital para o estabelecimento de relações respeitadas com as crianças com quem trabalhamos e é uma parte central do processo de aprendizagem. Ouvir pode desafiar premissas e

aumentar as expectativas. Ver e ouvir as crianças expressarem seus interesses e prioridades pode nos revelar aspectos inesperados de suas habilidades.

A professora compartilhava no grupo de *WhatsApp* alguns registros fotográficos após os encontros *online*, em que destacava o que estava sendo mostrado naquela imagem – o que é importante para que as famílias compreendam que há uma visão pedagógica sobre o que as suas crianças mostram e que a professora destaca.

Em muitos momentos, como após os encontros *online*, depois de propostas de atividades ou mesmo de maneira espontânea, os familiares partilhavam fotos de desenhos das crianças, realizando o que era proposto pela professora, ou algo espontâneo que acharam interessante da criança, recebendo retorno da docente e, em diversos momentos, também, de outras pessoas familiares. Observe-se um desses momentos na transcrição:

O pai de Isabel envia uma foto dela e comenta:

“- Isabel e o desenho do unicórnio de pelúcia dela.

Professora: - Obrigada por compartilhar, Marcos. É muito importante e necessário os registros”.

A mãe de Letícia envia uma foto e fala:

“- Marcando o calendário dela.

Professora: - Obrigada por partilhar, Aline!”

A mãe da Vitória compartilha uma foto dela, produzindo uma amarelinha de papel e fala:

“- Já nas preparações para amanhã!

Mãe da Letícia: - 🍌🍌🍌 gostei da ideia.

Mãe do Davi: - 🍌🍌🍌”

Após a professora partilhar livros de literatura infantil em PDF no grupo, a mãe de Vitória fala:

“- Obrigada! Já temos uma biblioteca nesse grupo, muito bom. Várias vezes abro e a Vitória fica escolhendo na lista o que iremos ler!

Professora: Maravilha, Vera!”

Em outro momento, vários pais partilham a elaboração do calendário pelas crianças.

A professora comenta:

“- [...] Obrigada pelos registros, eles são muito importantes e necessários para que eu possa acompanhar as crianças e suas aprendizagens em processo. Quem não enviou, ainda, a foto do calendário da sua criança, por favor, logo que possível envie. Desde já agradeço pela colaboração de sempre! Um abraço!”

Compreende-se que toda a comunicação entre a professora e as famílias contribuiu para o registro e acompanhamento das aprendizagens das crianças. Sob o suporte dos registros, partilhas, diálogos das crianças, famílias e professora, constitui-se a dinâmica necessária para a documentação pedagógica nesse período. As comunicações da professora, evidentemente intencionais, pedagogicamente fundamentadas, foram cruciais nessa dinâmica. Apesar de haver dificuldades e uma redução considerável do acompanhamento da criança realizado no contexto de encontros *online*, a parceria permitiu que os três protagonistas fossem apoiados pelo processo de documentação pedagógica.

4.2 A documentação elaborada à luz dos registros das experiências presenciais na UUNDC

O segundo semestre de 2021 iniciou, ainda, seguindo as medidas emergenciais, ou seja, no modo remoto, dando continuidade aos encontros *online*. Com a vacinação da equipe pedagógica, porém, no mês de agosto, foi possível retornar às atividades presenciais na UUNDC. Ao realizar uma consulta com familiares das crianças do grupo, todos concordaram com o retorno presencial. O atendimento do grupo ocorria no turno da tarde. Assim como nos encontros *online*, as 13 crianças foram divididas em dois grupos de sete e seis, respectivamente: A e B. As crianças do grupo A estavam nos dias de segunda e quarta-feira e do B de terça e quinta-feira. Nas sextas-feiras, havia alternância nos grupos a cada semana. De novembro em diante, o grupo todo passou a ir todos os dias para a unidade.

Em razão do risco de contaminação por COVID-19, a professora estabeleceu uma rotina de higiene, troca de máscaras e outros cuidados necessários nesse período de pandemia, de acordo com o protocolo de biossegurança da UUNDC. Assim como nos encontros *online*, as crianças também tinham uma proposta de rotina que não desconsiderava a riqueza do cotidiano, de onde emerge o imprevisível. Havia sempre muitas possibilidades de ação, interação e brincadeira, iniciadas pelas crianças nos ambientes da UUNDC, e em diálogo com pares, adultos e com elementos da natureza. Percebeu-se que todos os espaços da unidade estavam intencionalmente organizados para possibilitar as múltiplas aprendizagens das crianças.

Sobre isso, Oliveira-Formosinho e Andrade (2011, p. 11) discorrem:

Pensamos o espaço pedagógico como um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer. [...] Esse conceito de espaço como lugar de encontro e de habitar conduz-nos à ideia de espaço(s) pedagógico(s) como lugar(es) que integra(m) intencionalidades múltiplas: ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar. [...]

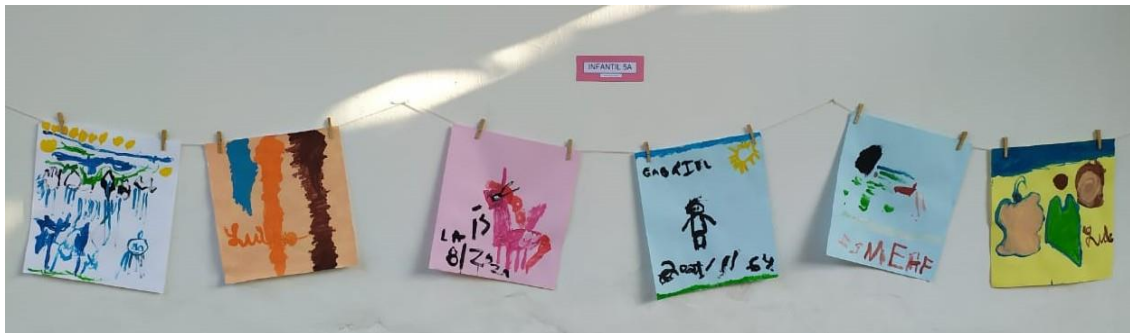
No processo de documentação pedagógica, foram utilizadas diversas estratégias – observação, registros escritos, fotográficos e gravações (em vídeo e em áudio), transcrições e organização e categorização posterior dos registros, comparando-se ao modo *online* de organizar a documentação. Em alguns momentos, os bolsistas, especialmente os do projeto de documentação pedagógica, eram orientados pela professora a fazer esses registros tão importantes.

A partilha das produções das crianças – desenhos, pinturas, cartões, por exemplo – também esteve no modo presencial, mas com um envolvimento maior por parte das crianças em virtude das interações com pares e com a professora e bolsistas que ali ocorriam.

A prática de compartilhar as documentações com as crianças era constante. A professora realizava partilhas, como exposição de desenhos e pinturas (que ficavam expostas nos ambientes internos e externos da sala de referência) e retomava constantemente algo que alguma ou várias crianças haviam partilhado e que ela e os bolsistas haviam anotado no caderno de registros. Ao realizar seus desenhos, as crianças eram incentivadas a compartilhar suas narrativas e percebiam que elas eram documentadas junto aos seus desenhos. De semelhante maneira, ao retomar falas ditas pelas crianças em distintas dinâmicas do grupo, principalmente nas conversas na roda, as crianças tinham essa percepção. Desde então, se notou, à extensão do semestre, que as crianças tomavam consciência da documentação e, em diversos momentos, queriam que algo por elas falado fosse anotado, principalmente no tocante aos seus desenhos. Com efeito, confirma-se o que Rinaldi (2016, p. 243) assinala. Ao perceber - e elas percebem - o documentar das suas ações, falas, produções, dentre outros, por vários meios (escrita, fotografia, gravação), as crianças sentem-se importantes, seus pensamentos e aprendizagens ouvidos e valorizados. Também notam o outro, a valorização de seus pensamentos e aprendizagens. Notam, ainda, a ideia de que contribuem para as aprendizagens uns dos outros. “Assim, sentem que cada uma é valiosa e competente”.

As fotos mostram um momento entre os muitos que aconteciam, quando as crianças observam suas produções e escolhem quais vão expor na UUNDC.

Figura 5 - Crianças escolhendo produções para expor e as expondo na UUNDC



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2021).

Também foi compartilhado com as crianças o livro de mini-histórias e o livro de histórias dos nomes das crianças, ambos referentes ao grupo. A professora, também, exibiu o livro “As cem linguagens em mini-histórias contadas por professores e crianças de Reggio Emilia”, contextualizando as mini-histórias de outras crianças antes de mostrar as mini-histórias do grupo. A visualização dos documentos por parte das crianças permite que revisitem suas aprendizagens, pois elas examinam, refletem e sistematizam as próprias aprendizagens (GALARDINI; IOZZELLI, 2017) Tal foi observado, quando as crianças viram as mini-histórias que protagonizaram. Com entusiasmo, narraram o que estavam fazendo em cada um dos pequenos textos, que, após a narrativa das crianças, eram lidos pela professora. Os registros comunicam um desses momentos:

Figura 6 - Crianças em momento de apreciação das mini-histórias que protagonizaram



Fonte: Relatório geral do trabalho pedagógico desenvolvido em 2021.2 (2021).

A narrativa da professora, no relatório geral do segundo semestre de 2021, contextualiza esse momento visto na figura 6:

Durante a apreciação da mini-história, as crianças pegam e tocam as conchas na área de elementos naturais; observam suas características, e escutam e sentem seu som, revivendo a ação que deu início à mini-história. Nesse momento, algumas destacam o que o som da concha lembra. Íris: *Eu tô sentindo o som da praia*. Maria Lia: *Parece o som da descarga*. Saulo: *Som de mar, de descarga e de fantasma. Não sei como eles saíram do mar e entraram aí. Eu acho que eles foram para pedra e morreram aqui* (Fonte: RELATÓRIO geral do trabalho pedagógico desenvolvido em 2021.2).

No final do semestre 2021.2, foram elaboradas e entregues às famílias diversas documentações, já referidas: o livro intitulado *Mini-histórias: Cenas do cotidiano das crianças do grupo Infantil 5A da UUNDC*, o livro de histórias dos nomes das crianças do Infantil 5, o relatório geral e os relatórios individuais.

O relatório geral abordou as aprendizagens do grupo, as interações das crianças com o meio físico, com pares e com os adultos, que foram ampliadas consideravelmente, em comparação ao modo *online*, o que possibilitou mais dinâmicas entre o grupo, detalhadamente descritas no relatório, novamente ressaltando e tornando visível para as famílias a importância das propostas educativas desenvolvidas.

Os relatórios individuais revelaram, por meio de uma perspectiva individualizada para cada criança, o acompanhamento do desenvolvimento e das aprendizagens de cada criança, seus interesses, modos de agir, interagir, se relacionar e aprender.

O livro de mini-histórias, composto por 13 narrações, elaboradas com base na visão da professora para as crianças no cotidiano da UUNDC, tornou visíveis diversas ações, interações, relações, brincadeiras e outras experiências que revelam, entre outras coisas, suas competências, inteligências, percepções, trocas e protagonismo. Observe-se uma delas:

Figura 7 - Mini-história O significado da ação colaborativa para Emanuel: “Somos amigos agora”

O significado da ação colaborativa para Emanuel: “Somos amigos agora”

(Protagonistas: Emanuel, Gabriel, Guilherme, Júlia, Laís, Maria Lia)



A criança explora e compreende o mundo em interação e ação no mundo físico e social em que vive. Desde que chegamos, no início da tarde, Emanuel escolheu brincar com um barco, levando-o para as diferentes áreas na sala de atividades. Mesmo quando fazia outra coisa o barco estava ao seu lado. Durante o parque, por volta das 16h, ele vai à sala e pega o barco de brinquedo, vem onde estou e pergunta: - *Professora, como eu faço para fazer um rio de verdade para meu barco?*

Sugiro que apresente essa questão para o grupo, para ver se os amigos podem nos ajudar. Gabriel diz: - *Podemos cavar muito.*

Júlia fala: - *Eu acho que não vai dar certo.*

Todavia, Júlia e as outras crianças do grupo B, por vários dias se envolveram na proposta iniciada por Emanuel. Em uma dessas ocasiões, Emanuel, ouviu entusiasmado o amigo Guilherme falar: - *Eu tô tirando a terra pra vir mais água. Olha aqui onde é que a água tá, Emanuel!* Em seguida, Emanuel destacou: - *É o meu sonho! É o meu sonho!*

Júlia pergunta com sorriso no rosto: - *Esse é o teu sonho, né, Emanuel?*

Emanuel: - *É! Olha, amigos, a água tá saindo. A água tá muito funda!*

Júlia novamente pergunta: - *Emanuel, esse é teu sonho?*

Emanuel: - *É o meu sonho navegar no lago.*

Hoje, novamente, as crianças estão envolvidas na construção do lago.

Ao ver a água escorrendo em direção ao lago, Emanuel fala: - *Ajuda, gente, água.*

Júlia que está no controle da torneira fala: - *Lá vai a água.*

Gabriel diz para o grupo: - *Tem que cavar bem fundo.*

Guilherme cava mais afastado dos amigos e comenta: - *Eu vou tentar fazer um caminho para chegar aí.*

Gabriel diz para Júlia: - *Para um pouquinho (se referindo à água) para a gente cavar mais fundo.*

Emanuel comenta: - *Ó, gente, tá muito fundo já.*

Guilherme diz para o grupo: - *Eu tô cavando aqui para ver se junta a água.* Depois de um tempo, ele ressalta: - *Olha aqui o caminho que eu fiz, tá juntando.*

Emanuel observa e fala entusiasmado: - *Gente, olha o que a gente fez.*

Júlia aponta para um espaço do lago e diz: - *Emanuel, cava aqui.*

Emanuel diz para o grupo: - *Somos amigos agora.*

Guilherme comenta: - *A gente já era.*

Emanuel explica: - *É porque vocês estão ajudando a fazer o lago.*

Professora: - *E o barco está navegando mesmo?*

Guilherme responde: - *Travou. Vou empurrar um pouquinho.*

Fonte: Livro Mini-histórias: Cenas do cotidiano do grupo Infantil 5A da UUNDC (2021).

O livro de história dos nomes das crianças do Infantil 5 resultou das experiências e atividades envolvendo o nome das crianças, que, por sua vez, partiram do interesse delas a respeito de seus nomes, desde os encontros *online*. A elaboração das histórias dos nomes das crianças se deu por intermédio de pesquisas feitas por elas com seus familiares e teve a professora como mediadora e escriba, conforme ela relata no livro. A elaboração de toda a obra, desde a formulação da história, escolha de fotos das crianças e do título, foi procedida pelas crianças, com o incentivo e o apoio da professora, assim resultando em uma documentação de relevo para a identidade do grupo, como foram as atividades que culminaram em sua elaboração. A seguir uma amostra dessas histórias:

Figura 8 - História do nome do Gabriel

História do nome do Gabriel

O meu bisavô também se chamava Gabriel. Ele é avô do papai. Eu não conheci meu bisavô, nem minha bisavó, porque eu estava na barriga da mamãe e, quando eu nasci, eles já tinham morrido.

Meus pais escolheram meu nome porque é o nome de um anjo e também escolheram meu nome por causa do meu bisavô. O nome Dias é um nome legal que combina com Gabriel e está no nome da mamãe. O da existe, eu não sei como dizer, mas é para separar e dizer qual é o outro nome. O nome Ponte é porque o papai foi pensando, pensando e achou esse nome que é uma combinação muito legal com o nome Dias e o nome Gabriel. Ponte também está no nome do papai. E, assim, terminou a história do nome do Gabriel. Fim.



Fonte: Livro Histórias dos nomes das crianças do grupo Infantil 5A da UUNDC (2021).

Assim como a documentação elaborada à luz dos encontros *online*, esses documentos, cada um com específicas linguagens, comunicaram, organizadamente, as experiências que as crianças vivenciaram, suas aprendizagens e a importância das propostas educativas das quais participaram ativamente e que eram intencionalmente planejadas pela professora.

4.2.1 As comunicações via Whatsapp sobre a documentação das experiências presenciais na UUNDC

Desde o retorno presencial das crianças à UUNDC, as comunicações feitas pelas famílias diminuíram, principalmente referentes a registros e partilhas a respeito das aprendizagens. Nesse período, as comunicações no grupo feitas pelas famílias, em sua maioria, cuidavam de aspectos relacionados às medidas de higiene adotadas na Instituição e à prevenção da COVID-19 ou outras comunicações não referentes ao desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

Diariamente, a professora fazia a partilha de registros fotográficos das crianças no grupo de *Whatsapp*. Nesses momentos, alguns comentários eram feitos, tais como: - Que lindos!; - lindos!; - Owwn, que lindo!; dentre outros similares. Além disso, em determinado instante, a professora compartilhou uma mini-história do livro que estava sendo preparado no período. A professora também se comunicava para pedir colaboração das famílias nas

atividades envolvidas na Instituição, o que contribuía para a promoção de registros e comentários compartilhados.

Considerando o período e o fato de as crianças estarem indo presencialmente à UUNDC, levam-se em conta esses fatores, como justificativa para que as partilhas por parte das famílias tenham diminuído. Por sua vez, as partilhas da professora, diariamente, permitiam que as famílias tivessem um acompanhamento das suas crianças no cotidiano.

4.3 A perspectiva das famílias sobre a documentação

Ao final do ano, os familiares receberam as documentações antes referidas (relatórios e livros), onde são relatadas as experiências de aprendizagem vivenciadas pelas crianças. Em relação ao livro referente ao trabalho desenvolvido no decorrer do ano de 2020, partilhado no grupo de *Whatsapp*, alguns deles compartilharam comentários:

“Mãe do Rafael: - 🍌🍌🍌
 Mãe da Clara: - 🍌🍌🍌🍌
 Mãe da Vitória: - 🍌🍌🍌🍌
 Pai do Gustavo: - 🙏🍌😊🙏🍌
 Mãe do Rafael: - Que trabalho incrível!!! Parabéns! Vou imprimir e ler para a nossa reunião.
 Mãe da Vitória: - Parabéns! Muito obrigada... olhando as fotos da muita saudade do presencial, mas esse ano foi de muito aprendizado.
 Mãe da Ana: - Muito lindo! Parabéns. Obrigada!”

Ao final de 2021.2, todavia, quando o relatório geral do grupo e o livro de histórias do nome das crianças foram compartilhados, não houve nenhum comentário sobre as documentações, o que, decerto, esteja relacionado às preocupações daquele momento, referentes à procura de outra instituição educativa para o ingresso de suas crianças no Ensino Fundamental. Algumas famílias partilharam na reunião de entrega do relatório individual, que não tiveram tempo de ler, inclusive o relatório de sua criança, comentando o envolvimento em distintas visitas a possíveis escolas para as crianças.

Nesse período, objetivando conhecer mais a fundo a perspectiva das famílias sobre a documentação pedagógica, um instrumento (APÊNDICE A) com dez quesitos foi elaborado para as famílias que aceitaram participar da pesquisa. Como já mencionado, dentre os oito familiares convidados, quatro responderam ao questionário – duas mães e dois pais, que aqui serão identificados pelos nomes fictícios de Luísa, Rita, Marcos e Lucas.

No questionário, foram inseridas indagações relativas as suas perspectivas sobre os relatórios geral e individuais, o livro de mini-histórias e de como ocorre a partilha dessas documentações com as crianças.

Por expressa razão, os resultados foram organizados da seguinte maneira: perspectiva sobre os relatórios geral e individual, perspectiva acerca do livro de mini-histórias e partilha da documentação com as crianças.

4.3.1 Perspectiva sobre os relatórios geral e individual

Ao serem questionados sobre o que chama a atenção no relatório geral, os participantes familiares trouxeram respostas que circundam acerca de: olhar atento da professora, participação e desenvolvimento da criança e a organização do relatório.

“[...] o que mais chama minha atenção é o olhar, é a condução da professora, é a postura da professora diante do protagonismo das crianças, a forma como elas vão trazendo elementos e a professora vai inserindo todos esses, esse interesse, esses centros de interesse das crianças pra dentro da realidade deles, né? Da turma. A forma como as crianças participam ativamente também da elaboração do planejamento e também da condução dos trabalhos, né? De uma forma bem natural e de uma forma bem significativa, né? Pras crianças [...]” (LUÍSA).

“Me chama atenção os relatos descritos, onde consigo visualizar com clareza as falas do meu filho” (RITA).

“O que mais me chamou a atenção foi a organização do relatório. A divisão dos assuntos por tema e a descrição detalhada bem como o significado de cada aspecto trabalhado no semestre (tudo acompanhado de registros fotográficos) [...]” (MARCOS).

“Ao ler o relatório [...], fico encantado do quanto ele desenvolveu através das intervenções na escola. Dentre os fatores que chama atenção é o zelo em que é repassado o relatório e a riqueza de detalhes devidamente relatado” (LUCAS).

Quanto ao que consideram ser exprimido no relatório geral, eles relataram que: revela o currículo, mostra a prática pedagógica da professora, o protagonismo e desenvolvimento das crianças, como interagem com o mundo e de que modo o olhar das crianças para o mundo é acolhido pela professora.

“Bom, com certeza o relatório geral ele revela o currículo, o currículo que as crianças estão vivenciando, né? Todos os conhecimentos, todas as... Toda a condução mesmo, né? Todos os artigos das diretrizes que vão sendo ali incluídos no cotidiano das crianças. Um exemplo de como as crianças são protagonistas desse processo é, por exemplo, a professora observando uma brincadeira onde as crianças vão ali demonstrar um... tão demonstrando um interesse e logo depois a professora ao observar, né? Esse diálogo ou essa vivência das crianças, ela planeja uma outra experiência em um outro momento que tem a ver com aquela experiência que as

crianças viveram e as crianças se sentem assim de uma forma bem natural, bem acolhidas, acolhidas nos seus interesses, acolhidas nas suas necessidades, necessidades principalmente de conhecimento, né? Necessidades intelectuais” (LUÍSA).

“Revela como a criança se desenvolve ao longo do ano. Através das percepções e aquisições através da formação do pensamento” (RITA).

“Acredito que ele revele aspectos gerais do desenvolvimento das crianças naquele determinado momento. Principalmente como enxergam o mundo e como se sentem. Por exemplo: No trecho em que a professora relata como as crianças se encontravam após retornarem as atividades depois de quase um ano e meio de ausência. Algumas estavam chorosas, outras tinham dificuldades para se relacionarem e lembrarem dos amigos. A minha filha chegou a chorar algumas vezes e quando questionada pela professora, ela não soube dizer o por quê. Era um sentimento novo que ela não sabia explicar. Depois o relatório mostra a rápida readaptação das crianças bem como a reversão completa do quadro anterior” (MARCOS).

Diante do exposto, é possível notar que as famílias são capazes de notar, a partir do relatório geral, variados pontos que são objetivos da partilha da documentação com as famílias: o trabalho pedagógico intencionalmente realizado, o protagonismo das crianças, suas aprendizagens e desenvolvimento à extensão do período documentado.

Questionados sobre suas percepções acerca do relatório individual, o que lhes chama a atenção e lhes revela, houve similaridades com o que falaram a respeito do relatório geral, como: desenvolvimento das crianças, suas interações com os pares e trabalho pedagógico da professora:

“O relatório individual, [...] revela o nível de observação da professora em relação àquela criança de um modo bem individual e particular, demonstra o conhecimento da professora em relação às teorias mais atuais mesmo de educação infantil e as diretrizes curriculares, demonstra o entendimento de currículo que a professora tem, demonstra o entendimento que a professora tem, o entendimento de educação, de educação infantil, de sociedade, de relações interpessoais, [...] demonstra a vida através do relatório individual, demonstra a realidade, o contexto que eles vivenciam lá na unidade [...]” (LUÍSA).

“Os resultados observados em cada individualidade e atitude que vejo nas falas mostra o amadurecimento. [...] Revela a capacidade da desenvoltura. Por meio da tomada de decisões diante das situações expostas” (RITA).

“A riqueza de detalhes, gosto bastante das falas que são narradas. Percebemos através do relatório individual as etapas desenvolvidas da criança” (LUCAS).

Notória, também, neste passo, é a percepção da individualidade da criança, o que varia em cada relatório individual de acordo com a jornada de cada criança, porquanto não configura algo estático que um modelo pronto cobrisse de maneira tão especializada.

“[...] O que mais chama a atenção é esse olhar, é essa possibilidade da professora mesmo diante de um contexto coletivo ter um olhar totalmente individualizado, conhecendo a criança a fundo, conhecendo os processos do desenvolvimento infantil de um modo geral e identificando a criança dentro desse contexto, identificando em que momento a criança está pra que ela possa fazer suas intervenções de modo a atingir a criança e a criança dar uma resposta ali àquele estímulo” (LUÍSA).

“Saber como ela se relaciona com outras crianças além do irmão. [...] Ela sempre foi muito gentil e prestativa. Soube pelo relatório que sempre que percebia que algum amigo chorava e se mostrava triste, ela se aproximava disposta a ajudar [...]” (MARCOS).

Da leitura e análise desses depoimentos, percebe-se a ideia de que os relatórios individuais possibilitaram, dentro do grupo, expressar as potencialidades de cada criança, bem assim as particularidades do desenvolvimento delas, o que foi notado pelos familiares.

Após as perguntas sobre o que percebiam nos relatórios, foi questionado sobre como eles se sentem ao ler esses documentos.

“Bom, é bastante emocionante a gente ver a educação dos nossos filhos compartilhada. [...] Esse nível de interação mesmo, de troca com a criança, é muito emocionante porque a gente sente assim que a educação da criança tá sendo partilhada, [...] que alguém mais está agindo pra criança superar os desafios e pra criança desenvolver suas potencialidades da melhor forma. É uma sensação muito reconfortante” (LUÍSA).

Esse relato de Luísa demonstra como a colaboração entre família e escola – no caso, citando a relação com a professora – revela a sua percepção quanto a um trabalho pedagógico intencional, que busca proporcionar o desenvolvimento da criança, de como esse trabalho gravita ao redor do conceito de criança como sujeito de direitos, bem-conceituada dentro das pedagogias participativas. Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019, p. 96), *in hoc sensu*, ponderam:

A pedagogia da infância transformadora preconiza um planejamento pedagógico que conceitua a criança como uma pessoa, e não como alguém que está esperando para ser pessoa, ou seja, como alguém que tem poder de ação, alguém que lê e compreende o mundo, que constrói conhecimento e cultura, que participa como uma pessoa e como um cidadão na vida familiar, na escola e na sociedade.

Com assento neste conceito de criança, as pedagogias participativas têm como missão “[...] desenvolver pessoas responsáveis e cidadãos cívicos, capazes de ser autônomos e tomar iniciativa. [...] O sucesso desta pedagogia não está reduzido ao sucesso acadêmico: ele incorpora também o sucesso pessoal, social e cívico. [...]” (FORMOSINHO; OLIVEIRA-

FORMOSINHO, 2019, p. 47). Portanto, preocupa-se com a formação integral da criança e isso foi percebido por Luísa.

Continuando as respostas acerca dos sentimentos, ao ler o texto, Marcos relatou:

“É uma parte da vida dos nossos filhos que não podemos acompanhar diretamente. É aquela aventura que eles devem viver sozinhos sem nossa ajuda direta. Dá um certo aperto no peito quando vemos que eles sentem medo ou tristeza às vezes, mas é gratificante ver como eles enfrentam esses novos desafios”.

Marcos revela ser interessante observar a jornada da filha, de que maneira ela aprende a lidar com situações no cotidiano, destacando a expressividade das vivências dela, das suas interações com outros sujeitos em ultrapasse ao núcleo familiar.

Os familiares também revelam as emoções que sentem, como satisfação, tranquilidade e orgulho:

“Sinto-me satisfeita e tranquila com relação às aquisições dele expostas” (RITA).

“Eu por vezes chego a me emocionar. Perceber e ler o quanto o Rafael está se desenvolvendo, por vezes tem atitudes que eu compartilho na minha vida, me traz orgulho grande [...]” (LUCAS).

Galardini e Iozzelli (2017, p. 96) comentam que “[...] a relação entre as famílias e a escola encontra um momento muito positivo na documentação porque os pais se sentem mais participantes e tranquilos quando são capazes de “ler” as experiências e a vida diária que eles não veem.” E, ainda, a partir da documentação, os familiares percebem e ampliam suas percepções acerca das crianças, como evidenciado pela fala anterior de Marcos.

Quanto à periodicidade de entrega da documentação, que ocorre ao final de cada semestre, as famílias, em maioria, consideraram que é um tempo adequado e satisfatório. Apesar disso, houve percepções distintas, principalmente acerca do relatório geral:

“[...] Em relação ao relatório individual eu penso que é muito acertado esse período de 6 meses, né? [...] porque dá tempo a professora ter ali uma observação inicial no começo do ano, ter ali todo um diagnóstico, ir aprofundando conhecimento em relação à criança, em relação a construção das relações, do pensamento que a criança, né? O nível que a criança se encontra em relação a várias coisas como desenho, leitura, escrita, vários aspectos, né? [...] Já em relação ao relatório geral eu acredito que dá para, pelo menos pra mim enquanto mãe, pelo tempo ser muito grande, eu acredito que dá essa sensação de não saber o que a criança tá vivenciando naquele período, por exemplo, 2 meses depois que iniciaram, 3 meses depois, 4 meses depois, né? A gente fica meio sem saber como é que está o percurso, quais estão sendo os interesses revelados ali naquele momento, né? O que a professora está explorando, que assunto, que temática, onde nós ali pais também poderíamos estar ali mais envolvidos com as coisas que a criança vai tendo contato, né? Tanto pra gente acompanhar a criança, como também pra gente ter esse conhecimento, né? [...] então eu acho que poderia

melhorar a interação, eu acho que a relação entre a família e a escola só teria a ganhar, né? Talvez se esses relatórios fossem em um espaço [de tempo] menor” (LUÍSA).

“É sempre ótimo ter esse feedback geral de tudo o que aconteceu e como nosso pequenos aproveitaram todas essas vivências. Mas como esse relatório só é entregue ao fim do período, ficava esse vácuo de informação que a professora preenchia enviando registros fotográficos diários das crianças e suas atividades para que pudéssemos acompanhar. Nessa idade as crianças ainda têm dificuldade de nos relatar o que fizeram no dia. Através desses registros eu podia acompanhar o dia da Isabel e perguntar sobre alguma atividade específica que ela tinha feito. As fotos também ajudavam ela a se lembrar de detalhes do dia e comentar sobre eles” (MARCOS).

Com respaldo nessas observações, parece notório um desejo pela redução do tempo entre as documentações, referentes ao trabalho geral, recebidas ao final de cada semestre, com o objetivo de acompanhar melhor o que acontece durante esse período. Marcos, no entanto, revelou que as fotografias – um dos tipos de registro documentado pela professora – enviadas diariamente no grupo, proporcionavam uma visualização do que aconteceu, além de estabelecer diálogo com sua filha sobre esse registro, ou seja, ela também visualizava e conversava acerca das fotografias, revelando para o pai momentos vividos naquele período. Uma vez mais, se entrevê a potência do registro para a narrativa da criança.

4.3.2 Perspectiva acerca do livro de mini-histórias

As mini-histórias são um tipo narrativa, de documentação. Como pondera Pereira (2020, p. 7), sua importância, “[...] tem sido ressaltada por diversos pesquisadores (PEREIRA; SILVA; CRUZ, 2020; VECCHI, 2017; ZERO, 2014) e na literatura da área (CHILDREN; 2021; FOCHI, 2019)”. São fruto de documentações feitas por meio de registros diversos e da posterior reflexão, interpretação e atribuição de sentidos. São histórias do cotidiano vivido pelas crianças, que permitem ver a complexidade de contextos educativos ricos em atenção e relações e abertos ao imprevisível, extraordinário, emerso do cotidiano (CHILDREN; 2021).

Buscou-se conhecer a perspectiva dos participantes familiares acerca do livro de mini-histórias do grupo, o que lhes chama a atenção e o que sentem quando leem as narrativas. Dentre as respostas, notou-se que os membros das famílias consideram que as narrativas revelam as relações das crianças com o meio físico, social e cultural e como incluem as experiências do contexto familiar no que vivenciam na Instituição, além de compreenderem a diferenciação entre as modalidades de documentação expressas (relatórios e livro de mini-histórias).

“Em relação às mini-histórias. Bom, o que mais chama a atenção são as relações que a criança, nossa filha, no caso, vai estabelecendo com os colegas, é a forma como ela vai levando pra sua realidade na escola, pras suas relações na escola muitas coisas que ela vivencia em casa, muitas coisas que ela presencia, adultos conversando ou falando ou tendo algum tipo de linguagem. É muito interessante a gente ver que as coisas engraçadas que acontecem em casa, que a gente observa e acompanha, acontecem também no contexto da unidade e a gente fica sabendo daquele protagonismo da criança, daquela coisa engraçada que a criança falou e que não vai se repetir durante toda a vida dela, né? Aquele momento foi único, então as mini-histórias tem isso, elas têm esse encanto de registrar mesmo aquele momento único que a criança viveu, aquele momento engraçado, aquele momento. Pode ser um momento triste, pode ser um momento de espanto, pode ser um momento, né? Então acho que esse é o grande brilho das mini-histórias [...]” (LUÍSA).

“Não existe um ponto que chama mais atenção e sim o contexto geral e a história contada [vívada] pela criança da forma como ela visualiza e identifica os fatos” (RITA).

“O relatório geral e o livro tem propósitos diferentes. Embora ambos abordem vivências da turma, o relatório geral é uma visão de mundo pelo prisma pedagógico (ao menos é o que me pareceu) enquanto que as mini-histórias descrevem a visão de mundo pelo prisma das crianças. Pelas mini-histórias percebemos como o mundo está sendo construído e reconstruído na cabecinha deles todo dia. [...] Nos faz repensar a forma como vivemos e nos permite, nem que por uns pouco instantes, ver o mundo com todas as cores que elas enxergam. Um mundo que um dia enxergamos tão vívido também” (MARCOS).

“Eu tenho um misto de emoção, alegria e empolgação. Me divirto com a inocência e sabedoria das crianças. Super espertas” (LUCAS).

O relato de Luísa evidencia diversos aspectos do que as mini-histórias revelam, como as relações das crianças com outras crianças, suas aprendizagens e protagonismo, condizendo com Children (2021, p. 17), quando comenta sobre como as primeiras apresentações deste formato de documentação em Reggio Emilia, comunicando “[...] fragmentos de experiências de vida que normalmente eram inesperadas por completo [...] mostraram-se capazes de dar voz a memórias, gestos e modos de pensar do mundo da infância, frequentemente negligenciados ou mesmo esquecidos quando se fala sobre crianças e aprendizagem”. Tais fragmentos, momentos singulares, conforme comentado por Luísa, mostram-se neste formato de documentação.

No discurso de Rita, percebe-se uma compreensão da mini-história como um meio de revelar os processos de aprendizagem da criança. Gambetti e Gandini (2021, p. 12) ressaltam que, com amparo na documentação, torna-se visível “[...] o prazer de aprender e a complexidade das ações e invenções das crianças”. Freire e Pereira (2021, p. 1) destacam isso, ao assinalarem que as mini-histórias “[...] tornam visível a inteligência e a competência das crianças em busca de compreensão de si e do mundo”.

Isso também é reafirmado por parte de Rinaldi (2021, p. 9), quando aponta que as mini-histórias

[...] tornam visíveis, de modo parcial e subjetivo, os processos e as estratégias de aprendizagem usados pelas crianças, individual e coletivamente. Elas permitem ler, revisitar e avaliar – ações que são parte integral do processo de construção de conhecimento. Elas são essenciais para entender processos cognitivos, bem como relações entre crianças e adultos.

Ao comentar que se diverte com a sabedoria e a esperteza das crianças, Lucas demonstra também essa percepção da capacidade delas, dos seus processos e das estratégias que utilizam no cotidiano e que são visíveis nas mini-histórias.

Em relação à fala de Marcos, ressalta-se sua percepção das distintas finalidades do relatório geral e do livro de mini-histórias. Enfatiza-se sua apreensão da especificidade de cada tipo de documentação e a provocação que as mini-histórias lhes fez em termos reflexivos: fazendo colocar-se no ponto de vista das crianças ao olharem para o mundo; e lembrar a forma “um dia”, em sua infância, olhou e viu esse mundo.

A perspectiva de Marcos e demais membros familiares ouvidos na pesquisa é consonante com o entendimento de que a documentação ajuda as famílias a ver e entender a potência das crianças (GAMBETTI; GANDINI, 2021).

Concluindo a análise acerca da perspectiva das famílias sobre a documentação recebida, é importante evidenciar que, embora no contexto em que o estudo foi realizado a documentação pedagógica tenha como principal propósito o de avaliação na Educação Infantil, ela não se resume a isso, e foi perceptível com base no que as famílias relataram. Percebe-se que ela amplia as relações e compreensões entre os três protagonistas da educação.

Como afirma Hoffmann (1996, p. 48) a documentação contribui para resgatar o sentido essencial da avaliação na Educação Infantil, qual seja: “[...] de acompanhamento do desenvolvimento e de reflexão permanente sobre as crianças em seu cotidiano, como elo na continuidade da ação pedagógica” (p. 48). Rinaldi (2001), em consonância com essa ideia, pondera que a documentação constitui, pois, uma ferramenta que pode revelar a singularidade dos caminhos que as crianças estão percorrendo para aprender, incentivando-os a refletirem sobre suas práticas (PEREIRA; SILVA, 2019, p. 115).

Portanto, a documentação elaborada no grupo estudado atende ao que os documentos da área da Educação Infantil indicam acerca da avaliação nessa etapa da educação, citados na introdução, e perpassa isso. Os relatórios cumprem o papel de avaliação numa perspectiva mediadora, comunicando diversos elementos das aprendizagens e desenvolvimento das crianças e do trabalho pedagógico. De maneira diferente, as mini-histórias proporcionam

também essa comunicação. Mencionada diferença é explicitada na fala de Marcos, antes citada, acerca do livro de mini-histórias.

Importa relembrar o fato de que, ao eleger os critérios de escolha para participar da pesquisa, foram selecionados participantes familiares que estivessem incluídos nas duas categorias: membros familiares em constante diálogo com a professora e aqueles que tinham poucos diálogos com a professora no cotidiano, como já citado. A escolha de critérios ocorreu, considerando-se o papel da documentação pedagógica de apoiar a comunicação das aprendizagens das crianças e do trabalho pedagógico realizado e, por isso, demandou-se conhecer o ponto de vista dessas duas categorias de famílias definidas para esta pesquisa. Ao analisar as respostas, entretanto, notou-se não ter havido diferenciação em termos de percepção desses participantes nos dois grupos, como poderia ser em hipótese – no caso, um menor ou maior interesse e/ou compreensão do que é comunicado pela documentação de acordo com as comunicações dos familiares no dia a dia. Destacam-se dois exemplos que demonstraram o contrário dessa hipótese – Rita e Marcos. Rita estava inserida no grupo que se comunicava constantemente com a professora e Marcos inserido no que se comunicava pouco com a professora no cotidiano, porém Rita trouxe percepções pontuais acerca do que notou na documentação. Por sua vez, Marcos aportou percepções de elementos diversos das aprendizagens de sua filha apreendidas na documentação.

Isso mostra, novamente, o papel da documentação, como modo de comunicar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças para as famílias e como essa comunicação é capaz de suceder para todas elas, inclusive as que no cotidiano têm poucos diálogos com os profissionais, por variados motivos que não devem ser rotulados, por exemplo, como resultantes da falta de interesse pela educação de sua criança na Instituição.

Pelo exposto, percebeu-se que os familiares conseguiram, com base no livro de mini-histórias, visualizar, compreender e se emocionar com esse formato de documentação que busca partilhar a singularidade das interações e esse modo de se relacionar das crianças, bem como de tornar visível essas interações e relações no cotidiano vivido pelas crianças, onde residem o inesperado e o imprevisível.

4.3.3 Partilha da documentação com as crianças

A partilha da documentação é uma maneira de a criança revisitar e repensar sobre suas vivências ali comunicadas. Forman e Fyfe (2016, p. 257) revelam que “[...] existe uma diferença entre lembrar o que se fez e revisitar a experiência. Em relação a lembrar, as crianças

se contentam com uma simples listagem do que fizeram. [...] Revisitar é simplesmente isso, o retorno a um lugar para restabelecer ou descobrir a sua significância." Portanto, ao entrar em contato com a documentação, as crianças revisitam suas aprendizagens e, então, desde aí, criam renovados significados.

Como expressei anteriormente, foi notado que, no cotidiano do grupo, a professora compartilhava e dialogava com as crianças acerca do que documentava, fazia com elas exposições de seus desenhos e pinturas, lia com elas suas mini-histórias, recordava falas delas mediante registros escritos e fotográficos, de sorte que havia uma partilha constante da documentação com as crianças.

Os familiares, ao serem questionadas a respeito de como ocorria a partilha da documentação com as crianças no contexto familiar, em casa, com exceção de Luísa, não responderam. Vejamos o que Luísa ponderou sobre esse assunto, conforme está no questionário.

“Bom, aqui em casa nós partilhamos assim em um momento da refeição, logo após o evento a gente puxa uma conversa, né? “Olha, Beatriz, que coisa engraçada aquela hora que você tava conversando com o fulano, sicrano e você falou aquilo ‘ai, minha mãe ia morrer’, eu achei muito engraçado e tudo” e vou partilhando ali com ela as minhas emoções quando eu li, né? Quando eu soube daquilo que ela viveu. E a criança se sente muito contemplada, muito acolhida na sua verdade, na sua vida, né? Em relação a isso. Também em outros momentos o livro de mini-história passou alguns dias lá na sala da nossa casa e a gente foi, ela “mãe, tu já leu essa daqui? Essa daqui é muito engraçada, olha o que aconteceu e tal” e aí a gente foi compartilhando assim em momentos esporádicos e momentos que eu partilhava e momentos que ela partilhava, que ela se interessava em ver e ler e recordar”.

Luísa revelou, então, que há uma partilha feita de maneira espontânea, destacando, ainda, uma percepção importante, sobre sua filha sentir-se segura e acolhida para compartilhar com a família suas vivências, e das outras crianças do grupo do qual faz parte, narradas nas mini-histórias. Isso revela, novamente, como a criança se sente representada e valorizada na documentação.

Ante o exposto, em relação a poucas respostas, a questão em análise nessa seção, suscita-se a hipótese de como a compreensão da importância da partilha com as crianças das documentações acerca de sua jornada de aprendizagem precisa ser fortalecida com as famílias. Apesar de haver essa prática no grupo pesquisado, os familiares têm uma atuação relevante e, também, ao mesmo tempo, diferente nesse sentido, especialmente pelo lugar que ocupam na vida das crianças. As crianças se veem muito valorizadas com a apreciação de suas famílias ao que elas realizam.

Apesar disso, os dados deste estudo mostram familiares participantes da jornada de aprendizagem de suas crianças na UUNDC, permitindo perceber que a documentação consegue comunicar para as famílias tanto as aprendizagens das crianças quanto a importância do trabalho pedagógico desenvolvido **com** e **para** as crianças.

4.4 Reflexões sobre os desafios do processo de documentação pedagógica

No decorrer desta pesquisa, foi dado se observar e conhecer os desafios do processo da documentação pedagógica no contexto pesquisado, especificamente em um grupo de pré-escola da UUNDC. Em decorrência do período em que a demanda foi efetivada, após o início da pandemia causada pela COVID-19, são destacados aqui os desafios percebidos em relação aos dois momentos acompanhados neste estudo: o período de atividades remotas e o de atividades presenciais.

Dentre os desafios do processo de documentação pedagógica apreendidos em relação ao período de atividades remotas, destacam-se os que estão sequentemente.

- As limitações provenientes desse modo – acesso à internet e a aparelhos eletrônicos; limitação do tempo dos encontros *online* para evitar exposição prolongada às telas pelas crianças; falhas na comunicação devido à *internet* ou dinâmica do encontro, que não permita ver e ouvir todas as comunicações das crianças no momento em que acontecia, aspecto percebido pela professora e bolsistas quando assistiam às filmagens dos encontros, ação que colaborava para ficarem ainda mais atentas nos próximos encontros; manifestações de pouco interesse, por algumas crianças, para participar de encontros *online*, que ocasionava ausência dessas crianças nos encontros, impossibilitando o seu acompanhamento;
- O acompanhamento de cada criança por, pelo menos, um adulto de sua família durante o encontro *online*, o que nem sempre foi possível;
- A necessidade de adaptação de recursos educativos e estratégias educativas e de registro: *prints* de tela, gravação e transcrição de todos os encontros, leitura das longas transcrições para compreensão do desenvolvimento do encontro e categorização dos momentos mais significativos. Tudo isso era necessário para visualizar como a experiência educativa estava ocorrendo por meio desses encontros, como para o planejamento das continuidades e mudanças das experiências educativas e para o acompanhamento das crianças.

Sublinha-se aqui o trajeto da documentação pedagógica, de acordo com Altimir (2017) – escuta-observação-interpretação-documentação - para discutir os pontos citados.

A escuta e a observação das crianças têm necessário acompanhamento destas, com suas falas, partilhas, demonstrações, que se dão por meio da interação. Portanto, ao observar os desafios citados, se percebem limites no acompanhamento das crianças por meio de encontros *online*, principalmente daquelas que tinham menor frequência. Não obstante, o tipo de acompanhamento em uma experiência nesse formato não é comparável ao que ocorre no formato presencial, assim como a maneira como sucede o atendimento educativo presencial, em termos de possibilidades de ação, interação, relação, aprendizagem e desenvolvimento, sobretudo na infância, no âmbito da qual a interação e a experimentação no cotidiano são essenciais.

Em relação a escuta e observação da criança no cotidiano educativo, Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019, p. 97) lembram:

Escutar, assim como observar, deve ser um processo contínuo no cotidiano educativo, um processo de busca de conhecimento sobre crianças, seus interesses, motivações, relações, conhecimentos, intenções, desejos, mundos de vida. No contexto de uma comunidade educativa, isso significa buscar uma ética da reciprocidade. Portanto, escutar ou observar devem ser porto seguro para contextualizar e projetar situações educacionais; requer a negociação como um processo de debater e chegar a um consenso com cada criança e com o grupo. É uma participação guiada da turma na definição conjunta de experiências educacionais.

Apesar dos limites do atendimento educativo às crianças, *online*, a adaptação dos recursos e estratégias educativas permitiu a comunicação com os familiares, a qual foi imprescindível para o andamento do referido atendimento no grupo estudado. Houve partilhas de registros das crianças, de suas produções, do que era proposto pela professora por meio do grupo de *Whatsapp*, possibilitando um acompanhamento frequente, além dos encontros *online*, como referido antes. Além disso, apesar de algumas crianças faltarem aos encontros, todas participaram em algum momento. Às vezes a professora fazia encontros individuais com determinadas crianças, que precisavam de uma atenção mais individualizada para se motivar a ir para o encontro *online*, o que não era possível fazer durante o encontro com mais crianças. Era desafiador para a professora conceder atenção a todos e a cada um, pois havia partilhas por parte de algumas crianças, o que ampliava o tempo de espera das demais, inevitável nesse formato de encontro etc.

Dentre os desafios do processo de documentação pedagógica apreendidos em relação ao período de atividades presenciais, destacam-se os que vêm à continuação.

- Lidar com a necessidade de ampliação dos cuidados com a higiene e a manutenção dos ambientes para as crianças, o que ocupava um tempo significativo da professora, bolsistas, o qual era passível de ser utilizado para observar e registrar as crianças em ação e interação sem os limites colocados pela necessidade apontada. Tais limites precisavam ser observados e lembrados, constantemente;
- A gestão do tempo para escuta, observação e registro é bastante desafiadora e complexa, pois ocorre no cotidiano, ao mesmo tempo em que diversas ações das crianças estão acontecendo. Isso demanda desenvolver a habilidade de ver todas as crianças e cada uma, de ter a atenção dividida para múltiplas ações e processos e, sobretudo, compreender essas ações e processos. Como mostram as pedagogias participativas, escuta-se e se vê o que se compreende.

Para enfatizar a apreensão desses desafios, novamente, se ressalta o percurso da documentação pedagógica no contexto pesquisado: escuta-observação-interpretação-documentação (ALTIMIR, 2017).

Finaliza-se essa seção do capítulo de resultados, enfatizando uma ideia apontada no decorrer desta pesquisa, em suas bases teóricas e observada no decorrer da amostra e discussão dos resultados, qual seja: a documentação pedagógica aproxima e coloca em diálogo e em relação colaborativa os três protagonistas da educação.

Nesse sentido, Marques (2015, p. 9) pensa que “[...] a documentação assume diferentes finalidades: possibilita a construção de memória, a comunicação com famílias ou outros interlocutores, a reflexão sobre as práticas – e a (re)construção do projeto pedagógico institucional”.

Complementa-se a ideia, sublinhando que o processo de documentação pedagógica em instituições de Educação Infantil precisa ser assumido como um projeto cultural e institucional, haja vista suas contribuições para visibilidade da cultura da infância e para o desenvolvimento de um trabalho educativo estabelecido em colaboração pelos três protagonistas da educação. De efeito, a responsabilidade por documentar já não é atribuída apenas ao professor, tampouco dissociada de sua formação e das condições de trabalho.

As reflexões de Marques (2015, p. 14-15), por exemplo, são luz para a ideia e outras que a ela se vinculam:

A construção de uma cultura do registro na escola demanda, ainda, repensar a formação acadêmica de professores e gestores de modo a incluir a reflexão sobre o tema nos cursos de Pedagogia. Implica também assegurar, nos espaços institucionais,

condições de trabalho que possibilitem a produção de documentação enquanto instrumento de análise do projeto político-pedagógico em ação, e de socialização e comunicação com a comunidade (famílias e Rede de Ensino). As políticas públicas também exercem importante papel na sensibilização, no estímulo e na valorização dessas práticas via formação contínua e manutenção de espaços coletivos para socialização e arquivo de materiais. Trata-se, portanto, de uma ação conjunta, não exclusiva do professor ou da escola.

A prática de registros referida não diz respeito a “[...] registrar tudo, mas de assumir um olhar apurado sobre os acontecimentos e selecionar focos, situações e momentos de modo a revelar, de fato, as aprendizagens da criança, sua participação, seu envolvimento, o significado da vivência para ela” (MARQUES, 2015, p. 8). Foi possível notar, neste estudo de caso, que o desenvolvimento desse olhar pela professora está relacionado ao conhecimento e compreensão acerca de perspectivas de pedagogias participativas, e conseqüentemente, de suas intencionalidades educativas que incluem a abordagem da documentação pedagógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação, do tipo estudo de caso qualitativo, teve como objetivo geral analisar o processo de documentação pedagógica em um grupo de pré-escola da Unidade Universitária de Educação Infantil Núcleo de Desenvolvimento da Criança (UUNDC). Seus objetivos específicos foram: descrever as estratégias pedagógicas utilizadas no processo de elaboração da documentação; investigar a perspectiva das famílias das crianças sobre a documentação que recebem; e identificar os desafios do processo de documentação pedagógica.

Em conjunto, a análise dos resultados permitiu perceber que a escuta e a observação cotidiana, atenta, sensível e registrada da criança, são necessárias para dar voz às crianças, às suas aprendizagens e ao planejamento de práticas educativas que, de fato, correspondam às necessidades e interesses das crianças, logo, que sejam pensadas **com** e **para** elas. Ao mesmo tempo, viu-se a importância do diálogo com as famílias das crianças e como ele é apoiado pela documentação.

Evidenciou-se, ainda, como o processo de documentação pedagógica no grupo pesquisado envolve diversas e integradas estratégias pedagógicas, por exemplo, as práticas de escuta, observação e registro das ações e comunicações das crianças, que possibilitam ganhos para qualidade da experiência educativa a que elas têm acesso. Entre esses ganhos, enfatizam-se: 1) visibilidade das aprendizagens das crianças e das práticas pedagógicas; 2) reflexão fundamentada em registros e em conhecimentos pedagógicos, acerca da prática pedagógica; 3) suporte para o planejamento das práticas pedagógicas em diálogo com as crianças, com o que elas trazem por meio de suas múltiplas modalidades de comunicação documentadas; 4) comunicação e colaboração entre professora e famílias à luz do que a documentação revela acerca das aprendizagens e do desenvolvimento integral das crianças; 5) avaliação conforme é definida para a Educação Infantil.

As famílias das crianças, ao compartilharem suas perspectivas acerca da documentação que recebem, revelaram que ela lhes permite, entre outras coisas: 1) perceber as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, suas singularidades e maneira de se relacionar e interagir com o meio no qual estão inseridas, como sujeitos capazes e potentes; 2) ver aspectos do desenvolvimento de suas crianças que não tinham percebido em suas experiências em outros contextos; 3) compreender a prática pedagógica da professora como intencionalmente planejada, bem como seu olhar atento, individualizado e sensível, que compreende e acolhe a criança como sujeito singular, de direito, e preocupa-se e compromete-se com seu

desenvolvimento integral; 4) acompanhar e participar da experiência educativa das crianças na Instituição.

Assim, compreende-se que o processo de documentação pedagógica desenvolvido no grupo envolveu e serviu os três protagonistas da educação – crianças, professora, famílias. Este processo está intrinsecamente ligado à práxis pedagógica, pois envolve escuta, observação, registro, reflexão, interpretação, documentação, comunicação e revelação das aprendizagens das crianças e das práticas educativas.

Entre os desafios do processo de documentação pedagógica apreendidos, compartilham-se aqui os comuns ao período de atividades remotas e presenciais: 1) atender aos três protagonistas – professora, crianças e suas famílias, notável neste estudo; 2) olhar atento e sensível para as crianças, suas comunicações por meio de variadas linguagens, interesses e necessidades, ocorrentes no decorrer da pesquisa; 3) habilidade nas práticas de registro, integrantes do processo de documentação pedagógica, como mostraram os dados; 4) apoio cotidiano à professora nas práticas de registro, que neste estudo de caso era realizado por bolsistas dos projetos que coordenava, cujo foco é o acompanhamento das crianças e a documentação pedagógica; 5) conhecimento acerca de perspectivas de Pedagogias da Infância Participativas e de suas abordagens a documentação pedagógica, base teórica dos projetos antes referidos e coordenados pela professora do grupo pesquisado.

Em relação à análise do processo de documentação pedagógica, objetivo mais amplo da pesquisa, enfatiza-se o entendimento de que ele se constitui desde a escuta e dos diálogos reflexivos constantes da professora: 1) com aportes teóricos correspondentes à visão de criança como competente e com direito de participar ativamente da construção de sua experiência educativa, conforme é explicitado nas bases teóricas da pesquisa; 2) com os registros das ações, interações, brincadeiras e demais experiências das crianças no cotidiano; 3) com as crianças, suas famílias e equipe educativa; bem assim com suporte na práxis de documentação, o que envolve os aspectos antes referidos e a prática de escuta, observação e registro do que acontece no cotidiano de que as crianças participam.

Ademais, destaca-se que o processo de documentação pedagógica, objeto de estudo nesta pesquisa, envolveu e serviu aos três protagonistas da educação, como mencionado antes nesse capítulo e notável na apresentação e discussão dos resultados. A professora, a partir dos constantes diálogos, trocas e documentação das propostas educativas em que se viam as intencionalidades pedagógicas do seu trabalho e as crianças em ação e interação, teve seu trabalho visibilizado e valorizado pelas famílias, que viram, como mostradas suas perspectivas, a qualidade no trabalho desenvolvido, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. As

crianças, centro do trabalho pedagógico, foram ouvidas e acolhidas, tiveram suas partilhas valorizadas e refletidas nas estratégias educativas desenvolvidas e na documentação das experiências educativas que protagonizaram. As famílias tiveram respeitados o direito de conhecer, participar e colaborar com o trabalho pedagógico a que suas crianças tinham acesso na UUNDC.

Conclui-se que foi possível compreender o processo, as estratégias utilizadas e os desafios que envolvem a documentação pedagógica, desde a compreensão das práticas pedagógicas da professora e do acompanhamento do grupo pesquisado. Essa compreensão é, por conseguinte, harmônica com o que revelaram as perspectivas das famílias sobre a documentação que recebem.

Evidencia-se, ainda a importância desta investigação na jornada profissional-formativa que ora se desenvolve na condição de pedagoga. Com procedência nas práticas do exercício como bolsista na UUNDC e na realização dessa pesquisa, foi possível ver na prática como ocorre um processo de documentação pedagógica em um contexto que considera a criança como centro do trabalho pedagógico, sendo um espaço rico para a formação, agora, na qualidade de docente e investigadora na área da Educação Infantil.

Finaliza-se, destacando a necessidade de outros estudos acerca das temáticas relativas à documentação pedagógica focalizada neste estudo de caso, haja vista a ínfima existência de pesquisas atinentes à documentação pedagógica e considerando a importância de compreender seu conceito e sua práxis; tal qual, se e como o processo de documentação pedagógica está presente nos diversos contextos de Educação Infantil do Brasil, nosso país, tão diverso e, ainda, marcado por inúmeras desigualdades sociais, por exemplo, a de acesso a uma Educação Infantil de boa qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALTIMIR, D. Escutar para documentar. *In*: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. **Documentação pedagógica: teoria e prática**, p. 57-75, 2017.
- AQUINO, P. N. O.; CRUZ, S. H. V. **A documentação pedagógica na formação continuada de professoras da Educação Infantil**. 2019. Apresentado no 7º Seminário de Grupos de pesquisas sobre crianças e infâncias (GRUPECI). *No prelo*.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BONÁS, M. A arte do pintor de paisagens. Algumas reflexões em torno da documentação. *In*: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. **Documentação pedagógica: teoria e prática**, p. 77-83, 2017.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 5, de 17/12/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB no 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília. Seção 1E, p. 01-05, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 04 jan. 2022.
- CAMPOS, M. M. COLASANTO, C. A. Como trazer as vozes das crianças para os relatórios de avaliação? Uma proposta de trabalho realizada em duas escolas municipais de educação infantil de São Paulo. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. **Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, p. 318-338, 2019. Versão digital. Disponível em: <<https://br1lib.org/book/7803042/79cc2b>>. Acesso em: 05 ago. 2021.
- CHILDREN, R. **As cem linguagens em mini-histórias: contadas por professores e crianças de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Penso, 2021.
- COOPER, M. A beleza é uma forma de conhecimento? *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, p. 293-299, 2016.
- DAHLBERG, G. Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, p. 229-234, 2016.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, p. 189-207, 2003.
- DAVOLI, M. Documentar Processos, recolher sinais. *In*: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. **Documentação pedagógica: teoria e prática**, p. 27-42, 2017.

EDWARDS, C. Professor e aprendiz: parceiro e guia. O papel do professor. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, p. 153-174, 2016.

FOCHI, P. S. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <doi:10.11606/T.48.2019.tde-25072019-131945>. Acesso em: 04 jan. 2022.

FOCHI, P. S. **Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019.

FORMOSINHO, J.; MCKINLEY, N. Nota de apresentação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação**, p. 7-8, 2011.

FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Em busca de uma avaliação holística para a avaliação pedagógica. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. **Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, p. 169-190, 2019. Versão digital. Disponível em: <<https://br1lib.org/book/7803042/79cc2b>>. Acesso em: 05 ago. 2021.

FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. **Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, p. 3-26, 2019. Versão digital. Disponível em: <<https://br1lib.org/book/7803042/79cc2b>>. Acesso em 05 ago. 2021.

FREIRE, A. M. S.; PEREIRA, J. R. **Mini-histórias: narrativas do cotidiano de um grupo de aprendizagem da Unidade Universitária de Educação Infantil Núcleo de Desenvolvimento da Criança**. 2021. Disponível em: <<http://periodicos.ufc.br/eu/article/view/66355>>. Acesso em: 09 mar. 2022.

FYFE, B. A relação entre documentação e avaliação. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, p. 273-289, 2016.

GALARDINI, A. L.; IOZELLI, S. Dar visibilidade aos acontecimentos e aos itinerários das experiências das crianças nas instituições para a pequena infância. *In*: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. **Documentação pedagógica: teoria e prática**, p. 111-128, 2017.

GAMBETTI, A.; GANDINI, L. Introdução. *In*: CHILDREN, R. **As cem linguagens em mini-histórias: contadas por professores e crianças de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Penso, p. 11-13, 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2022.

MALAGUZZI, L. História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, p. 45-85, 2016.

MARQUES, A. C. T. L. **A documentação pedagógica no cotidiano da Educação Infantil: Estudo de caso em pré-escolas públicas**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-3559.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2021.

MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. **Documentação pedagógica: teoria e prática**, 2017.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: <http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A documentação pedagógica: revelando a aprendizagem solidária. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. **Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, p. 191-227, 2019. Versão digital. Disponível em: <<https://br1lib.org/book/7803042/79cc2b>> Acesso em: 05 ago. 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ANDRADE, F. F. O Espaço na pedagogia-em-participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **O Espaço e o tempo na pedagogia-em-participação**, p. 9-96, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ANDRADE, F. F. O Tempo na pedagogia-em-participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **O Espaço e o tempo na pedagogia-em-participação**, p. 71-96, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-participação: a perspectiva da associação criança. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação**, p. 97-127, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-participação: em busca de uma práxis holística. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. **Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, p. 62-109, 2019. Versão digital. Disponível em: <<https://br1lib.org/book/7803042/79cc2b>> Acesso em: 05 ago. 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; LIMA, A.; SOUSA, J. Por que as crianças do rio Omo se pintam? Os caminhos de uma avaliação baseada na documentação pedagógica. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. **Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, p. 248-280, 2019. Versão digital. Disponível em: <<https://br1lib.org/book/7803042/79cc2b>>. Acesso em: 05 ago. 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. **Documentação Pedagógica e avaliação na**

educação infantil: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

PASCAL, C.; BERTRAM, T. Métodos participativos de coleta de informação e avaliação. *In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação.* Porto Alegre: Penso, p. 137-168, 2019. Versão digital. Disponível em: <<https://br1lib.org/book/7803042/79cc2b>>. Acesso em: 05 ago. 2021.

PEREIRA, R. J. A abordagem educacional de Reggio Emilia para a primeira infância: uma visão de pedagogia participativa e da escuta. *Revista portuguesa de pedagogia*, [s. l.], ano 55, p. 1-18, 2021.

PEREIRA, J. R. **A coordenação pedagógica na educação infantil: o trabalho observado e as perspectivas da coordenadora e das professoras de uma creche municipal.** 2014. 274f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2014.

PEREIRA, J. R. A organização dos espaços das salas de atividades na Educação Infantil. *In: XVII Encontro Nacional de Educação Infantil (ENEI), GT 01 – Educação Infantil e práticas pedagógicas – 0 a 3 anos, 2016, Natal.* Anais eletrônicos. CD-ROM, p. 101-116. Natal: ENEI, 2016.

PEREIRA, J. R. **Grupo de Aprendizagem Infantil 4A: trabalho pedagógico desenvolvido com e para as crianças no ano de 2020.** UUNDC, 2020.

PEREIRA, J. R. **Pedagogia da educação infantil, gestão escolar e liderança pedagógica: um estudo de caso multicontexto numa pedagogia transmissiva e numa pedagogia participativa.** 2019. 535 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

PEREIRA, J. R.; CRUZ, S. H. V. **Aprendizagem da documentação pedagógica: apoio a transformação da pedagogia em um contexto de Educação Infantil.** 2019. Apresentado no 7º Seminário de Grupos de pesquisas sobre crianças e infâncias (GRUPECI). *No prelo.*

PEREIRA, J. R.; SILVA, F. S. **Avaliação na educação infantil e a pedagogia da relação e da escuta: documentar e refletir sobre a experiência educativa,** v. 21, n. 39, p. 99-119, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2019v21n39p99>>. Acesso em: 04 nov. 2021.

PEREIRA, J. R.; SILVA, M. V.; CRUZ, S. H. V. **Mini-histórias: revelando a ação, o pensamento, a imaginação e as “cem linguagens das crianças”.** Encontros Universitários da UFC, Fortaleza, v. 5, n. 16, 2020.

RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. *In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação.* Porto Alegre: Penso, p. 235-247, 2016.

RINALDI, C. Prefácio. *In: CHILDREN, R. As cem linguagens em mini-histórias: contadas por professores e crianças de Reggio Emilia.* Porto Alegre: Penso, p. 9, 2021.

SILVA, B.; CRAVEIRO, C. **O Portfólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática**. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2014n29p33>>. Acesso em: 04 nov. 2021.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). **Manual de Orientação: #Menos telas #Mais Saúde**. 2019. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246cManOrient___MenosTelas__MaisSaude.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Resolução nº 02/CONSUNI, de 25 de fevereiro de 2013**. Aprova, *ad referendum* do Conselho Universitário, a criação da Unidade Universitária de Educação Infantil, Núcleo de Desenvolvimento da Criança (NDC), vinculada ao Centro de Ciências Agrárias da UFC, 2013a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Proposta Pedagógica da UUNDC**. UFC, 2021. *No prelo*.

VECCHI, V. **Arte e criatividade em Reggio Emilia. Explorando a papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância**. São Paulo: Phorte Editora, 2017.

ZERO, P. **Tornando Visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo/Reggio Children**. São Paulo: Phorte, 2014.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS FAMILIARES

Questionário de pesquisa

Pesquisadora: Andréa Marques de Sousa Freire (FACED/UFC).

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Jorgiana Ricardo Pereira (UUNDC/UFC).

Objeto de estudo da pesquisa: Documentação Pedagógica.

Objetivo do questionário: Conhecer a perspectiva das famílias das crianças sobre a documentação que recebem ao final de cada semestre.

1. Ao receber e ler o RELATÓRIO GERAL do grupo que sua criança faz parte, o que mais chama sua atenção? Por quê?
2. O que você considera que o RELATÓRIO GERAL revela? Poderia dar um exemplo de como o que você falou acontece?
3. Ao receber e ler o RELATÓRIO INDIVIDUAL DA SUA CRIANÇA, o que mais chama sua atenção? Por quê?
4. O que você considera que o RELATÓRIO INDIVIDUAL DA SUA CRIANÇA revela? Poderia dar um exemplo de como o que você falou acontece?
5. Há algo que você pensa e sente quando ler o RELATÓRIO DA SUA CRIANÇA que gostaria de compartilhar?
6. Os relatórios, tanto o geral, como o de cada criança são sempre entregues ao final do semestre, o que você acha disso? Por quê?
7. O livro de mini-histórias, outro tipo de documentação, comunica de modo diferente do relatório, momentos do cotidiano das crianças na UUNDC. O que mais chama a sua atenção ao ler as mini-histórias? Por quê?
8. Se você fosse fazer uma lista do que pensa e sente quando ler as mini-histórias, o que colocaria nessa lista? Por quê?
9. Como a leitura da documentação, dos relatórios e do livro de mini-histórias e outros, por exemplo o livro de histórias dos nomes das crianças, é partilhada com sua criança? Por quê?
10. Gostaria de comentar algo a mais sobre a documentação que você recebe?