



DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA: DIÁLOGO COM EXPERIÊNCIAS DE PORTUGAL E DO BRASIL

Pedagogical documentation as a methodological strategy: dialogue with experiences in Portugal and Brazil

Flavia **GONTIJO**
Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde
Universidade FUMEC
Belo Horizonte, Brasil
lamounier.flavia@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2815-5736>

Gabriela **PORTUGAL**
Departamento de Educação e Psicologia
Universidade de Aveiro
Aveiro, Portugal
gabriela.portugal@ua.pt
<https://orcid.org/0000-0001-5557-3357>

Luciana **OSTETTO**
Faculdade de Educação
Universidade Federal Fluminense
Niterói, Brasil
lucianaostetto@id.uff.br
<https://orcid.org/0000-0002-1948-5090>

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo ●

RESUMO

Este artigo tece análises conceituais e práticas sobre Documentação Pedagógica, a partir de um estudo de casos múltiplos, que envolveu observação, análise documental e entrevista semiestruturada com profissionais de duas instituições de Educação Infantil (uma em Portugal e outra no Brasil). Também procedeu à revisão integrativa, mapeando estudos e práticas que tratam do tema. Na argumentação, o foco está direcionado aos modos próprios das duas instituições pesquisadas conceberem e utilizarem a documentação, assim como o apontamento dos desafios e das condições institucionais para a sua efetivação. As experiências observadas revelam processos articulados de planejar/documentar/avaliar e, à luz da revisão integrativa, novos contornos conceituais são vislumbrados: a Documentação Pedagógica é (re)definida como estratégia metodológica, no enfeixamento de perspectivas multifacetadas (didática, política, ética e estética).

PALAVRAS-CHAVE: Documentação Pedagógica. Educação Infantil. Estratégia metodológica.

ABSTRACT

This article weaves conceptual and practical analyzes of Pedagogical Documentation based on a multiple case study, which involved observation, document analysis and semi-structured interviews with professionals from two Early Childhood Education institutions (one in Portugal and another in Brazil). It also carried out an integrative review, mapping studies and practices that deal with the theme. In the argumentation process, the focus is on the ways in which the two researched institutions conceive and use documentation, as well as it points out the challenges and institutional conditions for its implementation. The observed experiences reveal articulated processes of planning/documenting/evaluating and, in the light of the integrative review, new conceptual aspects were revealed: the Pedagogical Documentation is (re)defined as a methodological strategy encompassing multifaceted perspectives (didactics, politics, ethics and aesthetics).

KEYWORDS: Pedagogical Documentation. Early Childhood Education. Methodological strategy.

INTRODUÇÃO

O tema trazido ao debate por meio deste artigo provém de uma pesquisa que se dedicou a compreender a prática da Documentação Pedagógica (DP) a partir do estudo de duas experiências em Educação Infantil, em Portugal e no Brasil, com crianças de zero a três anos (GONTIJO, 2022). A questão que mobilizou e guiou a pesquisa foi: De que maneira a prática de DP, na creche, se circunscreve no campo pedagógico e quais as implicações nas práticas docentes e na dinâmica institucional? Seguindo o paradigma descritivo/interpretativo de natureza essencialmente qualitativa, a pesquisa, configurada como um estudo de casos múltiplos (YIN, 2008), envolveu: a) observação do ambiente institucional; b) análise documental; c) revisão integrativa; d) entrevista semiestruturada com profissionais das duas instituições referidas.

A observação do ambiente institucional teve a intenção de conhecer o espaço físico e seu ambiente relacional, assim como identificar processos e produtos da DP. A escolha pela observação partiu do princípio de que a dinâmica relacional entre os profissionais das creches, crianças e famílias, vivida em determinados espaços e tempos, expressa concepções e princípios educativos. As observações foram realizadas em dois momentos: em 2018 – no mês de janeiro, durante três semanas; e no mês de novembro, durante uma semana (na Instituição portuguesa); em 2018 – no mês de março, durante três semanas; e em 2019 – no mês de abril, durante uma semana (na Instituição brasileira).

A análise documental envolveu a leitura de documentos oficiais em ambos os países, a leitura do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a exploração de três DP de cada uma das duas instituições. A análise dos documentos oficiais foi organizada nas seguintes categorias: contextualização dos documentos, identificação de concepções e indicações pedagógicas para a prática educacional envolvendo a utilização de DP em creche. A análise de DP apoiou-se nos critérios: Documento/suporte; Tema e Contexto/ambiente em que ocorreu a vivência documentada.

A revisão integrativa teve por intenção mapear discussões, pesquisas e práticas que tratam da DP na Educação Infantil. Ainda que tal revisão não seja o foco do presente artigo, cabe apontarmos que a busca de obras sobre o tema foi realizada nas bases de dados científicos *Scopus*, *Web of Science* (WoS) e *Education Resources Information Center* (ERIC). A coleta de dados foi realizada em 27 de março de 2020. Os termos de revisão de busca final foram: “*pedagogical and documentation*” and “*early childhood*”

education". Nas fontes de pesquisas utilizadas, foram selecionados 117 artigos das bases de dados. Após ler o título e o resumo, foram incluídos os artigos científicos que apresentavam o termo "Documentação Pedagógica" no título e/ou resumo e estavam disponíveis na íntegra. Foram excluídos os estudos que não estavam relacionados à Educação Infantil e que não apresentavam a DP na questão de pesquisa, permanecendo 34 artigos que compuseram a amostra final.

As entrevistas aconteceram presencialmente em cada uma das instituições, durante o horário de funcionamento, e foram gravadas e transcritas. Com as profissionais das escolas, as entrevistas duraram cerca de 60 minutos, enquanto com os pais e mães variaram de 20 a 30 minutos. Para uma melhor visualização do contexto de produção dos dados, organizamos o Quadro 1, nomeando os sujeitos participantes, o tempo de trabalho na instituição e o país.

Quadro 1 – sujeitos da pesquisa

Participantes	Local	Tempo na escola
Professora de berçário	Portugal	Três semanas
Professora de crianças de um ano	Portugal	Cinco anos
Ateleirista	Portugal	Quatro anos
Coordenadora/Pedagoga	Portugal	Cinco anos
Diretora	Portugal	Cinco anos
Pais e mães (7)	Portugal	--
Professora de crianças de um ano	Brasil	Dois meses
Professora de crianças de dois anos	Brasil	Cinco anos
Ateleirista	Brasil	Três anos
Coordenadora	Brasil	Cinco anos
Diretora	Brasil	Cinco anos
Pais e mães (7)	Brasil	--

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Com o mesmo intuito, de situar o estudo, traçamos um panorama breve das duas instituições que receberam a pesquisa. A instituição portuguesa, que chamaremos de Colégio Portugal (CP) para preservar a identidade, inaugurada em 2013, está situada na zona urbana do distrito de Leiria/Portugal e sua administração é privada. A aproximação para a pesquisa deu-se por meio de suas redes sociais: procurávamos uma instituição que praticasse a DP e tivesse um projeto alinhado com os princípios contemporâneos de valorização da infância. Os contextos dessa instituição, apresentados virtualmente, pareciam corresponder aos critérios definidos para a pesquisa. Após contato, visitamos os espaços e, na conversa com os administradores, a participação foi aceita. A instituição atende a crianças de três meses a seis anos, divididas em sete grupos: a) Berçário (crianças de 3 meses a um ano) b) crianças de

um ano (dois grupos); c) crianças de 2 anos; d) crianças de 3 anos; e) crianças de 4 anos; f) crianças de 5 anos. O CP cumpre um horário integral: abre às 7 horas e 30 minutos da manhã e fecha às 8 horas da noite. A equipe do colégio, como é denominada a instituição, é composta por: diretoras, educadoras, pedagoga, atelierista, professor especialista em música, profissionais da cozinha e da limpeza.

A instituição brasileira, que chamaremos de Escola Brasil (EB) para preservar sua identidade, também iniciou suas atividades em 2013. Sua administração é privada e está localizada na região Nordeste do Brasil. A aproximação para a pesquisa deu-se por meio do contato direto com a diretora da escola. A EB, como é denominada, recebe crianças de um a três anos de idade, divididas em três grupos: a) Grupo 1 (crianças de um ano); b) Grupo 2 (crianças de dois anos), contando essa faixa etária, à época da pesquisa, com dois grupos; c) Grupo 3 (crianças de três anos). A EB cumpre um horário integral e parcial (conforme necessidade das famílias): abre às 7 horas da manhã e fecha às 8 horas da noite. A equipe da escola conta com a presença de atelierista, coordenação pedagógica, professoras de referência e de apoio, profissionais da limpeza e da cozinha, nutricionista e professores especialistas, todos reconhecidos como educadores.

Quanto aos projetos educativos das duas instituições pesquisadas, é nítida a relação epistemológica com os preceitos que balizam os projetos educativos das escolas de infância de Reggio Emília, cidade do norte da Itália, reconhecida mundialmente por seu projeto educativo, sustentado, sobremaneira, no que ficou conhecido como pedagogia da escuta e da relação, na qual a DP é um dos conceitos-chave, considerando sua função primordial de garantir “escutar e ser escutado”, produzindo “[...] traços/documentos que testemunham e tornem visíveis os modos de aprendizado dos indivíduos e do grupo” (RINALDI, 2012, p. 129).

Uma visão geral da proposta pode ser encontrada no “Regimento Escolas e creches para a infância da Comuna de Reggio Emilia” (REGGIO CHILDREN, 2012), estruturado em três partes: 1) Identidade e finalidade das escolas para a infância; 2) Os princípios do projeto educativo; 3) Elementos essenciais para o funcionamento das creches e das escolas para a infância. São princípios do projeto educativo:

- 2.1) As crianças são protagonistas ativas do processo de desenvolvimento [...].
 - 2.2) As cem linguagens [...].
 - 2.3) Participação [...].
 - 2.4) Escuta [...].
 - 2.5) Aprendizado como processo de construção subjetivo e no grupo [...].
 - 2.6) Pesquisa educativa [...].
 - 2.7) Documentação [...].
 - 2.8) Projetação [...].
 - 2.9) Organização [...].
 - 2.10) Ambientes, espaços e relações [...].
 - 2.11) Formação profissional [...].
 - 2.12) Avaliação [...].
- (REGGIO CHILDREN, 2012, p. 10-14).

O primeiro livro sobre o projeto educativo de Reggio Emilia foi publicado no Brasil em 1999 – *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). O livro traz uma preciosa entrevista com o precursor da proposta reggiana, Loris Malaguzzi (1920-1994), na qual ele fala sobre ideias, princípios e fundamentos que deram início e sustentam o projeto. Destacamos, da referida entrevista, o que baliza a prática da documentação. Malaguzzi (1999, p. 102-103) afirma: “[...] existe uma outra razão para a experimentação e para a documentação: a necessidade de revelarmos em toda sua força a imagem de uma criança competente”.

No mesmo livro, em suas primeiras páginas, encontramos enunciadas três funções da documentação sistemática do trabalho pedagógico:

[...] oferecer às crianças uma “memória” concreta e visível do que disseram e fizeram, a fim de servir como ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem; oferecer aos educadores uma ferramenta para pesquisas e uma chave para melhoria e renovação contínuas; e oferecer aos pais e ao público informações detalhadas sobre o que ocorre nas escolas, como um meio de obter suas reações e apoio (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 25).

Desde a organização e a publicação desse livro, outras obras foram produzidas e disponibilizadas em diversos idiomas, além do italiano, com as quais podemos ampliar o conhecimento sobre Reggio Emilia e sua singular proposta educativa. Dos referidos autores, temos um segundo volume, publicado no Brasil sob o título: *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação* (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016). Para a pesquisa de que tratamos aqui, identificamos que documentar envolve observar, por meio de uma escuta atenta, recolher marcas, construir traços da experiência vivida, utilizando-se de diferentes dispositivos (notas escritas, audiogravações, vídeos, fotografias ou as próprias produções das crianças). A DP, na perspectiva reggiana, nos diz Carla Rinaldi (2012), é como um testemunho dos caminhos empreendidos pelas crianças, e é produzida e utilizada durante a experiência pedagógica cotidiana, para tornar visível seus saberes e fazeres. Em suas palavras,

[...] é um procedimento que sustenta a ação educativa (ensino) no diálogo com os processos de aprendizagem das crianças. A documentação é uma força que produz o entrelaçamento das ações de adultos e crianças, de modo oportuno e visível, e aperfeiçoa a qualidade da comunicação e da interação. É um processo de aprendizado recíproco (RINALDI, 2012, p. 109).

Analisando o referencial conceitual nos projetos das escolas-campo da pesquisa, identificamos elementos que revelam o diálogo com princípios teórico-práticos da referida proposta reggiana: a visão da criança, como sujeito competente, curioso, que investiga e se utiliza de suas múltiplas linguagens, protagonista no processo educativo,

que constrói a si nas relações com o mundo social, cultural e histórico; a centralidade das ações de escuta das crianças, em suas diversas linguagens, que sustentam práticas participativas; a concepção de projeto e DP como processos singulares de planejamento, que envolvem crianças e adultos e impulsionam a investigação, a reflexão e a criação coletivas; participação das famílias, entendidas como parceiras na construção do processo formativo das crianças; os espaços, concebidos como ambientes, são elementos das propostas curriculares, haja vista que, intencionalmente organizados, se colocam como um outro educador, provocam relações e interações, suscitam pesquisas, processos criativos e a geração de experiências e conhecimentos daqueles que os habitam; a dimensão estética como um princípio que atravessa o currículo, todos os espaços e tempos.

Dos aspectos aqui pontuados, que identificamos coerentes entre os princípios enunciados e a prática observada nas instituições portuguesa e brasileira, interessou-nos analisar os meandros dos princípios que sustentam as propostas pedagógicas das instituições pesquisadas, observando formas e conteúdos que perpassam o planejamento e a documentação, circunscritos nos processos da DP praticada, no contexto da organização e do desenvolvimento de suas ações educativas.

Na impossibilidade de apresentarmos todo o conjunto de dados reunidos na investigação (inclusive audiovisuais), para tecer este artigo ajustamos o foco para três aspectos: os modos próprios das instituições pesquisadas conceberem e utilizarem a DP; os desafios e as condições para a prática da DP, institucionalmente; e, por fim, tensionando as observações, os depoimentos e os dados oficiais das instituições, à luz da análise da perspectiva de vários autores localizados na revisão integrativa sobre DP, tecemos novos contornos para a sua compreensão, apontando-a como estratégia metodológica, que envolve perspectivas multifacetadas: didática, política, ética e estética.

MODOS DE DOCUMENTAR: INSTRUMENTOS E PRÁTICAS (A)COLHIDOS

Por meio de observações diretas dos espaços, da leitura dos projetos pedagógicos e materiais especificamente produzidos pelo coletivo e de entrevistas com algumas profissionais, buscamos conhecer os modos de planejar e os tipos de registros adotados pelas professoras das instituições, visto que essas ações estão intrinsecamente ligadas ao ato de documentar. Em cada uma delas, organizamos o que chamamos de instrumentos e práticas que sustentam a DP, em três grupos: 1) Registros que

organizam a prática cotidiana; 2) Registros das experiências das crianças; 3) Registros de comunicação com as famílias e comunidade. A opção por organizar os diferentes registros encontrados nesses três grupos, deve-se à observação de que os processos de DP perpassam o trio, não se restringem apenas aos documentos finais, como no caso de painéis e portfólios de socialização. A dinâmica no uso de tais registros não acontece linearmente, pois há conexões que se retroalimentam.

Assim, no Colégio de Portugal, a DP, segundo sua diretora, refere-se a “[...] um processo de profunda reflexão e aprendizagem para as educadoras”, porque

[...] nos permite refletir, ou seja, enquanto elas estão a produzir a documentação, elas estão num processo profundo de reflexão sobre o que aconteceu; isso acaba por fazer com que elas cresçam profissionalmente [...]; é por aí a visão delas, e que vejam novas formas de pensar, de agir, de fazer, o que permite elas perceberem melhor o que resulta e o que não resulta, ou seja, toda essa experiência vai ser muito importante nos outros contextos futuros (DCP¹, 2018).

Dentre os instrumentos e ações presentes na realidade da instituição portuguesa, encontramos um primeiro grupo: **1) Registros que organizam a prática cotidiana**, composto por: a) **design semanal**: refere-se ao planejamento da semana, entendido como *“uma projeção semanal, ou seja, é uma planificação aberta”* (DCP, 2018)¹; b) **resumo diário**: breve relato do que efetivamente ocorreu apresentado em um quadro semanal. Em um segundo grupo, estão: **2) Registros das experiências das crianças**, dos quais fazem parte: a) **ficha de observação**: que acompanha e apoia as professoras em processos de DP. São três tipos de observação propostas: geral, direcionada (observação em um determinado contexto, procurando responder a uma determinada questão) ou temporizada (durante um determinado período de tempo). A escolha por uma delas é feita de acordo com a intenção da professora; b) **etiqueta de significado e valorização**: registro que vai etiquetado às produções das crianças com a intenção de revelar suas experiências, acentuando o pensamento/a voz da criança e o seu desenvolvimento. No terceiro grupo, encontramos: **3) Registros de comunicação com as famílias e comunidade**: grupo de registro que congrega: a) **cartazes/painéis**: modalidade de documentação afixada nas paredes das salas e nos corredores da escola; b) **exposições/instalações**: refere-se a produções tridimensionais das crianças, dispostas na escola ou em espaços públicos; c) **portfólios**: instrumento no qual as documentações coletivas e individuais são

¹ Esta citação remete a excertos de textos relatados pelas participantes do estudo, por meio das entrevistas. De modo a assegurar o anonimato, a sigla “DCP” está relacionada às letras iniciais das funções das participantes: D (diretora); P (professora) e C (coordenadora).

compartilhadas, “[...] *um documento que deve ser diferente de criança para criança, e não um trabalho, uma fornada, como nós dizemos*” (PCP-1, novembro de 2018).

Na instituição do Brasil, a DP assume uma perspectiva circular, tanto em seus processos como no formato do documento final a ser compartilhado. Nas palavras de uma profissional, a DP

[...] não é linear e não pode ser lida da primeira palavra à última, uma após a outra. A Documentação precisa ser um convite para uma relação com o texto narrativo-metafórico, que tem campos de fuga, que têm vários campos de conexões, que remete também a sua infância, que faz você olhar pra si através da infância do seu filho, que entende que, apesar da formação humana, não é só a aprendizagem formal, acadêmica, que começa a entender que esse ser humano é muito mais profundo e complexo no que ele pode imaginar [...] (DEB, março de 2019).

Em termos práticos, encontramos os seguintes instrumentos e ações: **1) Registros que organizam a prática cotidiana**, que envolvem: a) **projeção**: termo que substitui planejamento, articulada ao processo de DP, leva em conta os interesses e as curiosidades das crianças, assim como as intenções das educadoras para o grupo de crianças. Considerada como ação que projeta contextos, ambientes e materiais que possam atuar como um “terceiro educador”, possibilitando experiências que sejam potentes e significativas; b) **mapas de ideias**: um recurso presente no começo ou durante alguma investigação das crianças. Os mapas de ideias e os mapas conceituais permitem às professoras e à atelierista ampliarem suas ideias sobre o que está acontecendo nos processos de investigação das crianças. **2) Registros das experiências das crianças**, um grupo de dispositivos que contempla: a) **notas de observação**: são registros escritos em suportes como blocos de anotações ou mesmo em *WhatsApp*; b) **instrumento de acompanhamento das vivências**: que compreende as observações (do contexto, das intenções, das reflexões e dos diálogos das crianças) e os relançamentos, como possibilidades de aprendizagem, que são registrados em um quadro de referência. **3) Registros de comunicação com as famílias e a comunidade**, englobando: a) **cartazes/painéis**: documentações afixadas nas paredes das salas e nos corredores da escola; b) **livro de memória**: composto por registros textuais e fotográficos, constitui um modo de revelar as vivências e as aprendizagens das crianças na escola para as famílias. É também um modo de avaliação, em uma perspectiva descritiva e analítica.

As ações de observar, registrar, interpretar e avaliar, viabilizadas por meio dos dispositivos, ou instrumentos, que aparecem nos três grupos de registros relacionados, se apresentam conectadas e articuladas como processo de DP, nas duas instituições.

Uma prática que também apoia o trabalho docente, no planejamento e na avaliação dos processos vividos.

Incorporada às atividades docentes de planejar e avaliar, entendidas como ações complementares, a DP praticada nas instituições pesquisadas revela que o planejamento pedagógico não é neutro. Ele evidencia a cultura da escola, seus princípios e suas concepções a respeito do que representa educar e cuidar na Educação Infantil com toda a sua complexidade.

A atividade avaliativa, observada nos documentos e nas práticas, é materializada com narrativas sobre as experiências/vivências das crianças, para entender os percursos e não (exclusivamente) os resultados de suas ações, porque os resultados são entendidos como conquistas das crianças alcançadas por meio de explorações, persistências, tentativas e erros.

Mais do que um formulário ou um esquema a ser seguido, documentar é um exercício permanente nas instituições, que motiva cada vez mais as profissionais a se questionarem, mobilizando-as a pesquisar e a compartilhar pensamentos e experiências. Como testemunharam as participantes: aprende-se a documentar, documentando (individual e coletivamente), e essa dinâmica impulsiona a reflexão introspectiva (o próprio pensamento torna-se objeto de análise); a reflexão dialética (pensar sobre o que se observa no exterior provoca autoconhecimento) e a reflexão dialógica (a troca de ideias fortalece o pensamento e os laços de quem participa).

A DP, como processo articulador das ações e das interações de modo reflexivo para produzir formas de comunicação, tanto internamente quanto entre os sujeitos da instituição com as famílias e a sociedade, é preciso destacar, só acontece se pautada no princípio democrático: participação não é fazer junto, mas, sim, compartilhar responsabilidades e disponibilizar-se por inteiro, mental e emocionalmente, para conhecer as crianças, escutá-las, apoiá-las.

ALÉM DOS MODOS DE FAZER: DESAFIOS E CONDIÇÕES NECESSÁRIAS PARA DOCUMENTAR

Estar em contato, conhecer os espaços, ler os materiais que orientam as instituições pesquisadas e tecer interpretações no cruzamento de dados suscitaram reflexões que apontam para certas condições institucionais que sustentam a prática com DP na Educação Infantil. Para que seja uma prática permanente, que acompanhe, organize o pensar, o fazer e o produzir documentos e conhecimentos válidos para a

formação das crianças e das profissionais da instituição, assim como valorizar e possibilitar conhecimento às famílias e à sociedade a respeito da infância, a reserva de espaço e tempo para professoras e coordenadoras encontrarem-se, discutirem, refletirem e planejarem juntas é condição básica.

Outra condição importante refere-se aos conhecimentos técnicos e tecnológicos envolvidos durante o processo de DP e no momento de sua materialização final. Podemos dizer que a dimensão técnica está em seu percurso metodológico sem passos a serem seguidos, mas acompanham percursos interconectados e recursivos. Aprender esse percurso significa empreender ações intencionais e conscientes, assim como pensamentos reflexivos individuais e coletivos.

Em vista dessa aprendizagem, alguns desafios foram também identificados. Escolher o que documentar é um deles, tanto para novatas quanto para as veteranas. Como não é possível documentar tudo a todo momento, discernir o que é significativo para ser registrado, memorado e compartilhado não é tarefa simples. Para esse fim, a reflexão conjunta com os pares torna-se atitude intrínseca ao processo documental. As incertezas sobre aspectos técnicos em relação à fotografia e à produção visual, do documento final, assim como o uso de metáforas e escrita poética nos textos são também desafiantes para novatas e veteranas, porém, para as novatas, esses desafios são causa de insegurança, de dúvidas e incertezas e não como “[...] parte do contexto daquele que documenta” (RINALDI, 2012, p. 132).

A perspectiva circular, permeável e dialógica entre ações de observar e registrar, “transversados” pela reflexão sobre os processos vividos pelas crianças em contextos previamente projetados, com base em intenções pedagógicas, envolvem escolhas sobre o que, como, quando, onde e com quem documentar. Essas ações não são vistas como lineares e nem como etapas sucessivas, ao contrário, elas se entrecruzam e se retroalimentam na prática imaginada, vivida e revisitada por meio de evidências registradas.

O ambiente educativo é também uma variável que garante ou inibe a prática documental. O modo como são organizados os tempos e os espaços não somente para as crianças, mas também para os adultos, condiciona relações e revela os valores praticados. As práticas pedagógicas de documentação envolvem procedimentos instrumentais e relacionais e, assim sendo, os modos de organização institucional e as formas de gestão são condicionantes das ações docentes, das relações entre os sujeitos participantes e, em última instância, do trabalho com a Documentação Pedagógica.

Documentação pedagógica: um conceito com novos contornos a partir da prática

Do contato com os modos próprios das duas instituições pesquisadas conceberem e utilizarem a DP, a partir da triangulação dos dados da pesquisa, chegamos a novos contornos e relações que representam a complexidade quanto às funções, às ações, às dimensões e aos objetivos da DP. Tensionarmos as observações, os depoimentos e os dados oficiais das instituições, à luz da análise da perspectiva de vários autores sobre DP, levaram-nos a compreendê-la como estratégia metodológica, que envolve perspectivas multifacetadas: didática (aprendizagem e ensino), política (dimensão social e democrática), ética (participação e colaboração) e estética (conexões sensíveis). É essa perspectiva multifacetada da DP que abordaremos aqui, como um dos principais achados da investigação.

Em termos teóricos, a referência à DP como estratégia metodológica ganha fundamentos no diálogo com Knauf (2019, p. 13): *“Applied to pedagogical activity in general, or to documentation in particular, strategies can therefore be understood as decisions made by teachers in order to produce documentation”*². A DP como estratégia também tem base no argumento de Hoyuelos (2020), considerando uma ampliação da concepção de estratégia, não fixada. Nas palavras do autor,

[...] a ideia de estratégia é uma oposição à linearidade do pensamento positivista, logo, uma estratégia se constrói no curso da ação, modificando-se conforme os eventos vão surgindo e demandando novas soluções para responder à complexidade inerente de toda a ação educativa (HOYUELOS, 2020, p. 62).

Uma estratégia metodológica está relacionada à metacognição (SOLÉ, 1998) e não pode ser vista como uma receita para ordenar ações. Conforme apontamos em outro trabalho (GONTIJO; PORTUGAL; OSTETTO, 2020), estratégias seriam suspeitas inteligentes que, por meio da supervisão e da avaliação constantes do próprio comportamento, que objetiva um fim, possibilitam a mudança das ações, se for necessário.

Nesse sentido, a estratégia, associada a uma metodologia, diz de um percurso não linear e não previsível, pois as ações estão condicionadas a eventos anteriores, assim como condicionam os eventos futuros. Essas ações são escolhas que, sobretudo professoras e professores, realizam durante o percurso da DP; envolvem

² “Aplicadas à atividade pedagógica em geral, ou à documentação em particular, as estratégias podem, portanto, ser entendidas como decisões tomadas pelos professores para a produção de documentação” (KNAUF, 2019, p. 13, tradução nossa).

comportamentos de mediação, mobilizam interações, comunicações e o uso de instrumentos físicos, como os materiais oferecidos às crianças, assim como os que são utilizados para os registros (por exemplo, fotos, anotações e filmagens).

Na prática pedagógica, associar a estratégia da DP à metodologia tem em vista a ideia de uma prática integrada a um percurso que orienta as ações docentes e que tem por base o paradigma e a epistemologia próprios de uma educação para a infância. Assim sendo, a DP vai além de uma técnica e rompe com a equivocada ideia de método, geralmente entendido como modo de percorrer um caminho, muitas vezes traduzido como um percurso linear a ser seguido.

Em relação às instituições pesquisadas, nota-se que a DP, como metodologia pautada em ações com dinâmica recursiva e dialógica, se encontra ancorada em epistemologias que entendem o conhecimento como fruto de uma construção individual, mas em dinâmica coletiva, permeada por trocas cognitivas e afetivas, em contexto cultural, social e histórico. O paradigma, que sustenta a prática, as interpretações e as reflexões provocadas pela DP, abraça dimensões interpretativas e sociocríticas, porque sua principal finalidade está em compreender, interpretar as vivências das crianças, individual ou em grupo, sempre em contexto relacional com as materialidades e as pessoas com as quais convivem.

Os atos de planejar/avaliar, observar/escutar e interpretar/refletir constituem as evidências da especificidade da DP, uma vez assumidos em ambiente dialógico e dialogado com fins de desenvolvimento das crianças e dos/das profissionais da educação. Como localizado no trabalho de revisão integrativa, em relação à tentativa de descrever um percurso, às vezes nomeado de técnica (FLECK *et al.*, 2015) ou de método (MALAVASI; ZOCCATELLI, 2013), a metodologia oferece uma direção para a professora ou para o professor, na empreitada imprevisível de seguir com as crianças - escutando, interpretando, apoiando e ampliando contextos educativos -, que requer convivência permanente com incertezas e escolhas a partir da reflexão sobre o que se passa com as crianças nos eventos documentados.

Analisar as práticas docentes das duas instituições participantes da investigação permitem-nos indicar que os inúmeros e diversificados processos, incluídos no processo maior de DP, têm estreita relação com a investigação-ação, na qual professoras e outras profissionais mergulham nas próprias pesquisas e nas das crianças, refletindo criticamente sobre os elementos encontrados nesse mergulho, potencializando a continuidade. Refere-se, ainda, à construção de uma narrativa do desenvolvimento das crianças e das professoras, baseada principalmente na intersubjetividade, acolhendo

pensamentos e ações que, ao se conectarem, representam e apresentam experiências em contextos repletos de significados a serem socializados.

Sobre as especificidades contidas na perspectiva da DP como estratégia metodológica, conforme apontadas anteriormente, articulamos as dimensões didática, política, ética e estética, fundamentando-as a partir das referências levantadas na revisão integrativa efetivada.

Perspectiva didática

Ainda que não especifiquem o que seria o “ensino”, Kang e Walsh (2018) afirmam que a DP o afeta, à proporção que aprofunda a compreensão das professoras sobre as crianças. Para os autores, uma avaliação autêntica e formativa, no contexto da Educação Infantil, promove o desenvolvimento profissional docente e sustenta a comunicação com as famílias. Além disso, ponderam, ao documentar, as professoras tornam-se “[...] *a learner, researcher, and collaborator*”³ (KANG; WALSH, 2018, p. 262).

Bath (2012) associou a prática de documentar a uma didática participativa, entendida como forma narrativa tridimensional em que se busca significado e não objetividade. A autora destacou, ainda, que essa didática permite uma comunicação com mais visibilidade, legitimidade e cumplicidade. Nessa linha de pensamento, Rinaldi (2012, p. 131) aponta a didática “[...] como procedimentos e processos comunicados e compartilhados”.

Importante frisarmos que essa perspectiva de didática em educação para/com crianças em Educação Infantil apresenta uma mudança de ponto de vista sobre o ensino, sempre um aspecto não consensual no campo da Educação Infantil. O ensino, como objeto de investigação da didática, refere-se a uma atividade intencional, planejada e que pretende a aprendizagem do outro. Lembrando o que disse o Professor Daniel Feldman⁴, ensino é a atividade que permite duas pessoas saberem algo que a princípio só uma sabia, em que permitir, nesse sentido, vai além de transmitir. Pode ser: propor problemas, favorecer, liderar, coordenar, guiar, provocar conflito, ser modelo, fazer juntos, refletir etc.

³ “[...] um aprendiz, investigador e colaborador” (KANG; WALSH, 2018, p. 262, tradução nossa).

⁴ Apontamento em aula com o professor Daniel Feldman no curso de Pós-Graduação em “*Construtivismo y educación*”, pela Flacso Argentina e UAM Madri, ocorrida no Rio de Janeiro, em 2001.

Nessa perspectiva, uma didática para/na Educação Infantil dá-se quando a professora, por meio da organização dos espaços, da construção de ambientes ricos em explorações e interações, provoca situações para as crianças resolverem problemas, estabelecerem conexões e desenvolverem-se em movimentos. No decorrer das vivências cotidianas, as professoras não dirigem, ainda que guiem, são referências, fazem juntas, uma vez que estão em parceria, tecendo autonomia. Desse modo, compreendemos que “ensinar”, conforme adotamos na reflexão proposta, não se reduz à transmissão de informações, pautada no saber de um em relação ao outro, já que tal procedimento destitui o sujeito aprendiz de seus saberes, suas investigações e criações. Assim, ensinar não se separa do aprender, e, por isso, diz respeito aos saberes de crianças e de adultos, aos modos de propor situações significativas para se relacionar e se apropriar do mundo, em seus múltiplos significados. É, sobretudo, um processo que respeita as individualidades das crianças, oportunidade em que saberes e fazeres podem ser (re)construídos na relação.

A didática na Educação Infantil, nesse contexto, refere-se à intencionalidade de propostas, que envolvem planejamento e que pretendem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em contextos participativos, dialógicos e dialogados. Nessa compreensão, a observação/escuta, os registros e a interpretação constituem pilares para os planejamentos e a avaliação da/na Educação Infantil; e a DP, como parte de uma proposta curricular baseada em orientações pedagógicas abertas, aliada à escuta e ao desenvolvimento de projetos, deve considerar que o bem-estar e a aprendizagem são um foco na agência de crianças, como afirma Moss (2007).

A conhecida imagem do triângulo didático, constituída por três pontos (alunos, professor e conteúdo de aprendizagem), é problematizada por Jonnaert e Borght (2002) que chamam atenção para as relações entres os vértices. Em suas palavras:

Nenhuma dessas categorias de variáveis predomina sobre as outras. Uma abordagem didática não pode ser reduzida a nenhuma dessas categorias tomadas isoladamente. O que, acima de tudo, caracteriza uma situação didática é a solidariedade funcional desses três grupos de variáveis (JONNAERT; BORGHT, 2002, p. 57).

Os autores ressaltam que a articulação entre os elementos se dá por “múltiplos processos de mediação” (JONNAERT; BORGHT, 2002, p. 59) e, a partir dos estudos realizados para a contextualização da DP em diálogo com os dados coletados nos campos, compreende-se que são muitas as relações estabelecidas nas instituições que condicionam as aprendizagens e o desenvolvimento infantil. Assim, propomos uma reconfiguração do triângulo didático proposto por Jonnaert e Borght (2002) para uma

imagem que contempla seis pontos, como um hexagrama, envolvendo: conhecimento de mundo; criança e crianças; interações e conexões; família e comunidade; cotidiano e ambiente; professoras e profissionais da escola.

Julgamos importante visibilizar, e fundamentar, uma dessas questões relacionais. O valor da relação criança/criança é, hoje, ponto pacífico para as práticas na Educação Infantil, desde os documentos oficiais, no Brasil e em Portugal, como podemos conferir nos fragmentos a seguir:

[...] proporcionar às crianças diferentes experiências de interações que lhes possibilitem construir saberes, fazer amigos, aprender a cuidar de si e a conhecer suas próprias preferências e características, deve-se possibilitar que elas participem de diversas formas de agrupamento (grupos de mesma idade e grupos de diferentes idades) [...] (BRASIL, 2009, p. 14).

As relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento (PORTUGAL, 2016, p. 8).

Perspectiva política

A participação das crianças e os envolvidos com sua educação é valorizada como estruturante na DP e para o convívio social diário nas instituições de Educação Infantil. A atitude de agir coletivamente, de participar das decisões, afirma o pertencimento dos sujeitos nos processos pedagógicos. Whitty *et al.* (2018) apontam que é possível conhecer a política e as histórias das instituições por meio de suas paredes e das documentações que lá estão. As escolhas que fazem, por exemplo, ao privilegiarem essa ou aquela imagem, os modos como propõem ou organizam o grupo, estão clivadas da dimensão política; nas palavras dos autores: “[...] *how we gather and group children is a political act*”⁵ (WHITTY *et al.*, 2018, p. 5).

Já nos dizia Paulo Freire (2005, p. 79): “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo”. Para Freire (2015), o ser humano é o sujeito de sua educação e não objeto dela, e essa construção ocorre na coletividade e, assim, o diálogo é essencial para a busca coletiva da educação em todas as suas identidades, inclusive a escolar. A prática dialógica “[...] entre professoras ou professores e alunos e alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles e elas” (FREIRE, 1992, p. 117). O diálogo garante e promove autonomia, respeito, aprendizagem entre os que

⁵ “[...] como reunimos e agrupamos as crianças é um ato político” (WHITTY *et al.*, 2018, p. 5, tradução nossa).

dialogam, rompendo o autoritarismo na relação, o que envolve disposição para o encontro e tempo para as trocas.

A ação democrática, dialógica e horizontalmente partilhada, implica aprendizagem, como apontou uma coordenadora, na pesquisa: “A gente começou a aprender que, com a troca com o outro parceiro, era muito mais rico. A gente começou a fazer documentação, sentando-se junto. E decidindo e pensando e refletindo” (CEB, abril de 2018).

Perspectiva ética

Assumir a participação como princípio básico da educação implica respeitar as diferenças e acolher pensamentos divergentes, o que desestabiliza estruturas hierárquicas rígidas, pois convoca a todos, crianças, profissionais, famílias e comunidade, a assumirem suas posições de responsabilidade no processo educativo.

Ao falar que a ética transpassa as propostas educacionais, Bath (2012) critica as pedagogias centradas no ser humano individualizado e recoloca a relação no cerne das pedagogias da primeira infância; nessa perspectiva, crianças e adultos vivem a vida de maneira “enredada” (WHITTY *et al.*, 2018). Estar enredado é tecer redes de convívio, abrindo espaço para as diferentes vozes se fazerem presentes, considerando que é necessário um coletivo para garantir a qualidade da educação.

Ética nos remete à escuta, a estar disponível ao outro, com suas especificidades, suas singularidades, seus desejos e seus modos de ser. Em se tratando de relações pedagógicas, é fundante que o mediador pedagógico ouça a criança (FORMOSINHO, 2016), o que implica, metaforicamente, a suspensão da voz do mediador para dar espaço às vozes das crianças. A associação da escuta à postura ética é também legitimada por Bath (2012), quando diz que um dos valores da DP depende de uma estrutura mais ampla para ouvir as crianças.

Respeitar os direitos das crianças e dos educadores é também garantir sua participação com seus modos próprios de pensar e fazer, criando um ambiente no qual cada participante tem liberdade para expressar seus pontos fortes e fracos e assume a responsabilidade de apoiar uns aos outros (SOUSA, 2019; PICCHIO; DI GIANDOMENICO; MUSATTI, 2014). Essa dimensão é visibilizada, por exemplo, na compreensão da DP também como processo de avaliação: para que se efetive tanto a documentação quanto a avaliação, a ética é imprescindível, pois o envolvimento de

todas as partes interessadas na análise e na reflexão do que se passa com as crianças na instituição é condição imperiosa (PICCHIO; DI GIANDOMENICO; MUSATTI, 2014).

O significado de participação tem relação com o comprometimento quando o sujeito se torna parte de algo, como também se relaciona com o compartilhamento e a comunicação (VENTOSA, 2016). O compartilhar associa-se à dimensão social com a qual se aprende a participar em um contexto, considerando o espaço e o grupo. A comunicação diz da dimensão relacional, instigando o participante a estabelecer interações. Para finalizarmos a reflexão sobre a essencialidade da atitude ética, de fazer junto, em rede de apoio e respeito, destacamos o testemunho de uma coordenadora sobre atitude participativa:

A gente precisa construir a ideia de que a gente pode fazer as coisas juntos; a sociedade é muito individualista, é muito de competitividade e é muito enraizado na gente. A gente quer competir porque é da nossa natureza, e fala-se muito biologicamente que é lei, que o mais forte ganha, mas não. A gente pode reconstruir essa história e ver que a gente pode se apoiar e construir junto (CEB, abril de 2018).

Perspectiva estética

Refletir sobre a dimensão estética presente nas experiências vividas pelos envolvidos com a DP nos distancia, antes de tudo, do senso comum que associa a estética ao sentido de beleza dos espaços ou dos objetos disponíveis, algumas vezes entendida como utilização de adornos e enfeites aparentes. Ao contrário, a concepção de dimensão estética que aqui comungamos vai além da beleza aparente, visto que se refere a

[...] um processo de empatia que coloca em relação o sujeito com as coisas e as coisas entre si. Como um fio fino, uma aspiração à qualidade que faz escolher uma palavra no lugar de outra, assim como uma cor, uma tonalidade, uma música, uma fórmula matemática, uma imagem, um gosto de comida... é uma atitude de cuidado e de atenção para aquilo que se faz, é desejo de significado, é maravilhamento, curiosidade. É o contrário da indiferença e da negligência, do conformismo, da falta de participação e de emoção (VECCHI, 2017, p. 28).

Entendemos dois sentidos complementares ao se falar em dimensão estética na Educação Infantil: um associado ao ambiente físico e outro ao ambiente relacional, estruturalmente envolvidos, um e outro, pela sensibilidade. Os dois sentidos apontam a ideia de que é preciso tecer um espaço habitável, circunscrito pelas relações empáticas, pela livre comunicação e, sobretudo, contornado pela amabilidade: alegria e gentileza compõem a dimensão estética (HOYUELOS, 2020).

Esses sentidos aparecem na conversa com uma profissional entrevistada, que aponta a relação entre pessoas e objetos como favorável à criação de um ambiente sensível, do qual as crianças possam participar com alegria e inteireza, por exemplo, nos momentos de alimentação. Diz ela:

Então quando a gente traz a cultura do alimento, não é só o que você come, mas a atmosfera do lugar que você come, a beleza, a estética da organização dos pratos que são servidos, as mesas como elas são também organizadas para receber as crianças, pelas próprias crianças, a maneira de expor todos os pratos, os talheres [...], na identidade desse ambiente que acolhe, convoca, provoca e comunica também valores, crenças, princípios, ideias (DEB, abril de 2019).

A dimensão estética nas relações é ressaltada por Rintakorpi e Reunamo (2016), quando chamam atenção de que a sensibilidade do adulto em relação à criança, produz uma interação segura e calorosa. A estética, que atravessa as relações sensíveis entre adultos e crianças, é constitutiva da aprendizagem e, como nos diz Vecchi (2017, p. 34), “[...] a estética se nutre de empatia, de relação intensa com as coisas, não categoriza de maneira rígida e pode, portanto, construir um problema em relação a certezas excessivas e simplificações culturais”. A experiência estética relaciona-se com a expressão de liberdade, sustentando o enfrentamento com qualquer forma de discriminação e violência (VECCHI, 2017). A estética é o contrário da indiferença e, assim, tem forte proximidade com a ética.

Dessa maneira, há na dimensão estética apregoada uma componente poética, que reconhece as diferentes formas de comunicar por meio das linguagens expressivas (VECCHI, 2017). É essa estética, como poética, como cem formas de dizer o mundo, que é reconhecida como elemento imprescindível da DP: desde a organização e habitação dos espaços, a disposição e a utilização das materialidades e as formas de arquivar produções das crianças e dos grupos até a DP exposta nas paredes, há de ter-se um senso de empatia, de conexão, de sensibilidade, de identidade. Bath (2012) também marca essa ideia, quando diz que uma das qualidades da DP é apresentar, de maneira poética e narrativa, as experiências que se passam na instituição educativa para as crianças e suas famílias.

O diálogo entre a estética e outros elementos na prática reflexiva é apontado por uma professora entrevistada que se diz provocada pela organização da documentação, considerada uma atividade desafiadora, enfrentada no começo de sua experiência. Ela diz: “Esta reflexão, e esta interajuda entre colegas é importante. A partir disso tudo eu trabalhei em sala a Documentação Pedagógica; foi extremamente difícil porque envolve o pensar sobre aliado à questão poética, ao cuidado com a estética

[...]” (PCP 1, janeiro de 2018). Em outro momento, a mesma professora reconheceu que esse desafio ainda continua em suas práticas com a DP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se há condicionantes geográficos, culturais e sociais que diferenciam as duas instituições em que a pesquisa se deu (o clima tropical, uma comunidade resultante do encontro de culturas, com forte predomínio de matrizes africanas, de uma; o clima temperado, marcado por épocas frias intensas, uma comunidade de matriz cultural europeia, de outra), no modo de organização didático/pedagógica, nas formas de planejamento dos tempos, dos espaços e das propostas, as ações de observar, registrar e interpretar estão igualmente presentes. Notamos que planejamento e avaliação, como parte do trabalho docente, estão em diálogo, visibilizado pela DP, como uma estratégia articulada entre o planejamento projetual e as avaliações das professoras, que permite, por exemplo, a revisão das propostas pedagógicas a partir da reflexão sobre as observações realizadas, tendo em vista as vivências cotidianas das crianças.

Mesmo existindo diferenças no processo de planejar entre elas, a inclusão de consulta às crianças, a organização prévia dos espaços, dos materiais e dos grupos de crianças a serem observados denotam uma especificidade comum entre ambas as instituições. Revelam processos articulados, e não técnicas lineares, com a integração das ações pedagógicas próprias da DP, apoiadas na forma de organização institucional que garante espaço e tempo para a produção coletiva das professoras, valorizando também a comunicação entre os partícipes da comunidade escolar.

O planejamento, nesse contexto, torna-se instrumento intencional, dialógico, dialogado e avaliado, a fim de construir, em parceria com as famílias, caminhos para o processo de formação da criança. A utilização dos nomes *Design Semanal* e *Projetação*, para referirem-se ao planejamento, representa mais do que uma mudança de nome. Tanto *design* como *projetação* têm sentido de lançar para frente, projetar para o futuro, revisando o passado e situando-se desde o presente. É com base na avaliação de algo que se passou, sustentado por intencionalidades pedagógicas, que se pensa nas propostas educativas a serem oferecidas às crianças no presente. É esse o terreno fértil de reflexão e criação, que torna a DP parceira das professoras, uma potente ferramenta educacional, pois, como estratégia metodológica, apoia os procedimentos de acompanhamento. Observando e registrando as vivências das crianças, emergem dados para reflexão sobre as experiências individuais e coletivas do grupo. Com isso, as/os

profissionais das instituições são convocadas/dos a refletir sobre o contexto, a organização, o desenvolvimento e o alcance de suas propostas educativas, podendo utilizar esses dados como guia para a construção de outras propostas a serem encaminhadas para/pela comunidade escolar.

Nesse sentido, falar de Documentação Pedagógica é associar a ação de projetar e de documentar, o que significa criar uma representação que teorize ou imagine como a aprendizagem pode ser e acontecer, sem fixá-la ou aprisioná-la. Nesse pensamento, a concepção de ensino é redimensionada, ao reconhecer a competência e a autoria da criança na construção de sua aprendizagem, identidade e subjetividade. Não há um conteúdo a ser ensinado, listado previamente pela professora; o conteúdo emerge da própria experiência da criança, em suas brincadeiras, na interação com os pares, na relação com os espaços disponibilizados pela proposta pedagógica e com a cultura circundante.

REFERÊNCIAS

BATH, Caroline. "I can't read it; I don't know": young children's participation in the pedagogical documentation of English Early Childhood Education and care settings. **International Journal of Early Years Education**, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 190-201, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/09669760.2012.715242>

BRASIL. **Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2009]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 26 set. 2023.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

FLECK, Bethany; RICHMOND, Aaron S.; SANDERSON, Jordace; YACOVETTA, Sara. Does pedagogical documentation support maternal reminiscing conversations? **Cogent Education**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 1-18, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1124824>

FORMOSINHO, João. Estudando a praxis educativa: o contributo da investigação praxeológica. **Revista Sensos**, Porto, v. 6, n. 1, p. 15-39, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GONTIJO, Flávia Lamounier. **Práticas de documentação pedagógica em creche**: um estudo em Portugal e no Brasil. 2022. 403 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/33944> Acesso em: 8 nov. 2023.
- GONTIJO, Flávia Lamounier; PORTUGAL, Gabriela; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Documentar e avaliar na educação infantil: pertinências e especificidade. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 12, p. 102799-102815, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n12-683>
- HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. 1. ed. São Paulo: Phorte Editora, 2020.
- JONNAERT, Phillippe; BORGHT, Cécile Vander. **Criar condições para aprender**: o socioconstrutivismo na formação do professor. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- KANG, Jinju; WALSH, Daniel J. Documentation as an integral part of teaching: early childhood teachers' systematic search for good teaching. **Journal of Early Childhood Teacher Education**, [s. l.], v. 39, n. 4, p. 262-277, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/10901027.2018.1514333>
- KNAUF, Helen. Learning stories, pedagogical work and early childhood education: a perspective from German preschools. **Education Inquiry**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 94-109, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1591845>
- MALAGUZZI, Loris. Histórias, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.
- MALAVASI, Laura; ZACATTELLI, Barbara. **Documentar os projetos nos serviços educativos**. Lisboa: APEI, 2013.
- MOSS, Peter. Starting strong: un exercise in international learning. **International Journal of Child Care and Education Policy**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 11-21, 2007.
- PICCHIO, Mariacristina; DI GIANDOMENICO, Isabella; MUSATTI, Tullia. The use of documentation in a participatory system of evaluation. **Early Years**, [s. l.], v. 34, n. 2, p. 133-145, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.897308>
- PORTUGAL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para a educação pré-escolar**. Lisboa: Ministério da Educação, 2016.
- REGGIO CHILDREN. **Regimento Escolas e creches para a infância da Comuna de Reggio Emilia**. Tradução: Thais Helena Bonini. Nerocolore: Correggio, 2012.
- RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RINTAKORPI, Kati; REUNAMO, Jyrki. Pedagogical documentation and its relation to everyday activities in early years. **Early Child Development and Care**, [s. l.], v. 187, n. 11, p. 1-13, maio 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2016.1178637>

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, Joana Catarina De. Pedagogical documentation: the search for children's voice and agency. **European Early Childhood Education Research Journal**, [s. l.], v. 27, n. 3, p. 371-384, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2019.1600807>

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emília**. São Paulo: Phorte Editora, 2017.

VENTOSA, Victor J. **Didática da participação**: teoria, metodologia e prática. São Paulo: Edições Sesc, 2016.

WHITTY, Pam; HEWES, Jane; ROSE, Sherry; LIRETTE, Patricia; MAKOVICHUK, Lee. (Re)Encountering walls, tattoos, and chickadees: disrupting discursive tenacity theoretical reconceptualizing. **Journal of Childhood Studies**, [s. l.], v. 43, n. 2, p. 1-16, 2018.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2008.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA: DIÁLOGO COM EXPERIÊNCIAS DE PORTUGAL E DO BRASIL

Pedagogical documentation as a methodological strategy: dialogue with experiences in Portugal and Brazil

Flavia Gontijo

Doutora em Educação
Universidade FUMEC
Faculdade das Ciências Humanas, Sociais e da Saúde
Belo Horizonte, Brasil
lamounier.flavia@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2815-5736>

Gabriela Portugal

Professora associada/doutora em Educação
Universidade de Aveiro
Departament de Educação e Psicologia
Aveiro, Portugal

gabriela.portugal@ua.pt

<https://orcid.org/0000-0001-5557-3357>

Luciana Ostetto

Doutora em Educação
Universidade Federal Fluminense
Faculdade de Educação
Niterói, Brasil

lucianaostetto@id.uff.br

<https://orcid.org/0000-0002-1948-5090>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Alameda das Orquídeas, 2305, CEP 30.004-840, Nova Lima, Minas Gerais, Brasil.

AGRADECIMENTOS

Não se aplica

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: F. Gontijo, L. Ostetto, G. Portugal

Coleta de dados: F. Gontijo

Análise de dados: F. Gontijo, G. Portugal, L. Ostetto

Discussão dos resultados: F. Gontijo, G. Portugal, L. Ostetto

Revisão e aprovação: F. Gontijo, L. Ostetto, G. Portugal

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 11-05-2023 – Aprovado em: 07-10-2023