

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ**  
**VERIDYANA DEITOS DE PAULA**

**A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DO PENSAMENTO  
INVESTIGATIVO DAS CRIANÇAS: A PERSPECTIVA DE REGGIO  
EMILIA**

**CURITIBA**

**2021**

**VERIDYANA DEITOS DE PAULA**

**A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DO PENSAMENTO  
INVESTIGATIVO DAS CRIANÇAS: A PERSPECTIVA DE REGGIO  
EMILIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná – Mestrado em Educação, como requisito necessário à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Joe Garcia.

**CURITIBA**

**2021**

Dados Internacionais de Catalogação na fonte  
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"  
Universidade Tuiuti do Paraná

P324 Paula, Veridyana Deitos de .

A documentação pedagógica do pensamento investigativo das crianças: a perspectiva de Reggio Emilia/ Veridyana Deitos de Paula; orientador Prof. Dr. Joe Garcia.

95 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2021.

1. Educação infantil. 2. Abordagem Reggio Emilia.  
3. Documentação pedagógica. 4. Pensamento investigativo.  
I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 372



## MESTRADO EM EDUCAÇÃO

### ATA DO EXAME DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos trinta dias do mês de março de dois mil e vinte e um, foi realizada a sessão de Defesa de **Dissertação** de **Mestrado** intitulada “**A documentação Pedagógica do Pensamento Investigativo das Crianças: A Perspectiva de Reggio Emilia**” apresentada por **Veridyana Deitos de Paula**. Os trabalhos foram iniciados às 14 horas pelo **Prof. Dr. Joe Garcia**, Presidente da Banca Examinadora constituída pelos professores abaixo nominados. A Banca Examinadora passou à arguição da mestranda. Encerrados os trabalhos às 16 horas, os examinadores reuniram-se para avaliação cujo resultado é o que segue:

*A dissertação foi aprovada no Exame de Defesa de Mestrado. A Banca fez algumas indicações para ajustes no texto, bem como recomendou a elaboração de artigos para a divulgação da pesquisa apresentada. Também destacou a clareza e o rigor metodológico apresentados na dissertação.*

**Prof. Dr. Joe Garcia – Presidente da Banca**

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_\_  
*Aprovada*  
Conceito

**Profa. Dra. Eliane Cleonice Alves Precoma— Membro Titular Externo – UFPR**

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_\_  
*Aprovada*  
Conceito

**Profa. Dra. Josélia Schwanka Salomé — Membro Titular Interno - UTP**

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_\_  
*Aprovada*  
Conceito

Curitiba, 30 de março de 2021.

\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Joe Garcia**  
Presidente da Banca

# **TERMO DE APROVAÇÃO**

**VERIDYANA DEITOS DE PAULA**

**A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DO PENSAMENTO INVESTIGATIVO DAS  
CRIANÇAS: A PERSPECTIVA DE REGGIO EMILIA**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 30 de março de 2021.

Prof<sup>a</sup>. Dra. Anita Helena Schlesener  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação  
Universidade Tuiuti do Paraná

Orientador:

Prof<sup>o</sup>. Dr. Joe Garcia  
Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação  
Universidade Tuiuti do Paraná

Membros da Banca:

Prof<sup>o</sup>. Dra. Eliane Cleonice Alves Precoma  
Universidade Federal do Paraná

Prof<sup>o</sup>. Dr. Josélia Schwanka Salome  
Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação  
Universidade Tuiuti do Paraná

Dedico esta pesquisa à todas as crianças do mundo, especialmente para aquelas que encontrei na minha jornada. Obrigada por despertarem a minha criança interior.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus primeiramente, fonte inesgotável de toda força, esperança e fé destinada a pesquisa, sem sua luz não conseguiria tal feito.

Agradeço ao meu marido Wagner, que mesmo não estando na melhor fase da sua vida, esteve sempre ao meu lado. Obrigada por acreditar, desde o momento da inscrição, que eu havia sido aprovada, sempre reconhecendo o meu esforço, motivando na busca de conhecimento e por me levantar todas as vezes que eu não tinha mais forças para continuar.

À minha mãe Helenita e ao meu pai Gilberto por me incentivarem a estudar sempre e por compreenderem a minha ausência. À minha irmã Brunna por lembrar da minha luta e mostrar o quanto já conquistei. À minha irmã caçula Glória Maria pela parceria e pelos empréstimos de livros na biblioteca da PUC- PR. Ao Gomes, pelas suas narrativas de viagens pelo mundo e por mostrar mesmo aos 81 anos há motivos para viver. À minha vó Noely pelo incentivo e orações. À minha companheira, Pan, por aquecer o meu coração todos os dias.

Ao meu querido orientador, professor Dr. Joe Garcia, pela dedicação e paciência para comigo durante esse percurso. É impossível descrever o tamanho da minha gratidão, sempre me motivando, me ensinando, me escutando, dando broncas, sempre com muita paciência e sensibilidade para mostrar a criança competente que existe dentro de mim. Apesar de não ser o meu pai, sempre agiu e tentou me mostrar qual o melhor caminho a seguir. Agradeço pela parceria durante esses anos, por me aceitar em seu grupo de pesquisa, por acreditar e ser cúmplice desse sonho. A você, Joe, a minha profunda admiração.

Aos meus colegas de Mestrado da linha de pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores a minha gratidão pelos momentos compartilhados; A Sandra Regina, Shirlene, Soiara, Izabel, Marilize,

Ianino, Mauro, Luiz Eduardo.

Às queridas irmãs de orientação e companheiras dessa jornada Adriana Machado, Aluah Bianchi e a Catia Arend pela amizade e parceria durante esse período.

À Mariana Franzolozo, pelas contribuições como leitora do meu projeto do Seminário I.

Ao Gabriel Junqueira Filho, leitor convidado do meu capítulo teórico no Seminário II, gratidão pelo seu olhar sensível.

Às professoras, prof. Dr. Josélia Salome Schwanka .e prof. Dr. Eliane Cleonice Alves Precoma, por suas contribuições na leitura realizada no Exame de Qualificação e na Banca de Defesa.

Às minhas amigas Janaina, Denise, Márcia, Sonia, Viviane, por acreditarem na minha potencialidade e por compartilharem esse sonho comigo. Gratidão pelas conversas, pelos cafés, pelos momentos que disporem para me auxiliarem quando precisei.

Aos meus amigos e amigas, por compreenderem a minha ausência, mesmo nos momentos mais difíceis. Sou grata por todas as palavras de incentivo na busca desse sonho.



A arte da pesquisa já existe nas mãos de crianças extremamente sensíveis aos prazeres da surpresa. O prazer de aprender, de saber, de compreender é uma das primeiras e fundamentais sensações que cada ser humano espera das experiências vividas sozinho ou com os outros.

— Loris Malaguzzi

## RESUMO

Esta dissertação apresenta uma investigação sobre documentação pedagógica no contexto da Educação Infantil, segundo a abordagem Reggio Emilia. Seu foco reside no campo dos estudos sobre o pensamento investigativo das crianças pequenas, que ainda precisa ser melhor compreendido por pesquisadores e educadores. Nessa perspectiva, esta pesquisa tem por objetivo geral analisar como a documentação pedagógica revela o pensamento investigativo das crianças na Educação Infantil. A investigação proposta possui uma natureza qualitativa e exploratória. Seu desenvolvimento metodológico foi realizado por um método de análise textual temática, de acordo com a perspectiva de Braun e Clark (2006). Nesse processo, primeiramente estudamos como se constituiu a abordagem Reggio Emilia, os princípios a norteiam e a imagem de criança. A documentação pedagógica, um dos princípios dessa abordagem, será analisada pelo método da pesquisa, considerando seu conceito, tipos e funções que a compõe. O referencial teórico foi elaborado a partir de autores italianos como Altimir (2017), Antonietti (2011), Benzoni (2001); Biffi (2014), Davoli (2017), De Rossi e Restaglian (2013), Dolci(2017), Gandini e Goldhaber (2002), Malaguzzi (1999, 2016), Rinaldi (2012, 2018) e Vecchi (1999, 2014, 2017), entre outros. Após a revisão de literatura explicitamos o método de análise textual e em seguida, com base em um conjunto de textos teóricos de referência sobre o tema da pesquisa, analisamos como a documentação pedagógica revela o pensamento investigativo das crianças na Educação Infantil. A partir da análise foi possível elaborar três categorias: *oferecer uma memória das escolhas e dos percursos feitos pelas crianças; torna visível os interesses, os produtos e os pensamentos das crianças e a documentação pedagógica revela as aprendizagens, suas expressões e emoções*. A pesquisa revelou a documentação pedagógica pode revelar o pensamento

investigativo das crianças quando elas são concebidas como protagonistas de sua própria história. Para isso os profissionais da educação devem auxiliar suas descobertas, oferecendo instrumentos que tornem visíveis suas estratégias de pensamento, revelando seus interesses, motivações, escolhas, inquietações, soluções e elaborações para que então, elas possam perceber seus percursos por meio de práticas que proporcionem diferentes modos delas expressarem suas emoções.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Abordagem Reggio Emilia.  
Documentação Pedagógica. Pensamento Investigativo.

## **ABSTRACT**

This dissertation presents an investigation on pedagogical documentation in the context of Early Childhood Education, according to the Reggio Emilia approach. Its focus lies in the field of studies on the investigative thinking of children, which still needs to be better understood by researchers and educators. In this perspective, this research has the general objective of analyzing how the pedagogical documentation reveals the investigative thinking of children in Early Childhood Education. The proposed investigation has a qualitative and exploratory nature. Its methodological development was carried out using a thematic textual analysis method, according to the perspective of Braun and Clark (2006). In this process, we first studied how the Reggio Emilia approach was constituted, the guiding principles and the image of a child. Pedagogical documentation, one of the principles of this approach, will be analyzed by the research method, considering its concept, types and functions that compose it. The theoretical framework was developed based on Italian authors such as Altimir (2017), Antonietti (2011), Benzoni (2001); Biffi (2014), Davoli (2017), De Rossi and Restaglian (2013), Dolci (2017), Gandini and Goldhaber (2002), Malaguzzi (1999, 2016), Rinaldi (2012, 2018) and Vecchi (1999, 2014, 2017), among others. After reviewing the literature, we explain the method of textual analysis and then, based on a set of theoretical reference texts on the research topic, analyzing how the pedagogical documentation reveals the investigative thinking of children in Early Childhood Education. From the analysis it was possible to elaborate three categories: to offer a memory of the choices and the paths made by the children; makes children's interests, products and thoughts visible and teaching documents reveal the learning, their

expressions and emotions. The research revealed the pedagogical documents can reveal the investigative thinking of children when they are conceived as constructors of their own history. For that, education professionals must assist their discoveries, offering instruments that make them search for their ideas, revealing their interests, motivations, choices, concerns, solutions and elaborations so that, then, they perceive their paths through practices that provide different ways of expressing them. your emotions.

**Key words:** Child Education. Reggio Emilia Approach. Pedagogical Documentation. Investigative Thinking.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>ABORDAGEM REGGIO EMILIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>21</b>
2.1	A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA ABORDAGEM REGGIO EMILIA.....	21
2.2	OS PRINCÍPIOS DA ABORDAGEM REGGIO EMILIA.....	27
22.1	A criança é protagonista ativa do seu processo de desenvolvimento.....	27
22.2	As cem linguagens da criança.....	28
22.3	A participação .....	30
22.4	A escuta.....	30
22.5	Aprendizagem como processo de construção subjetiva e de grupo .....	31
22.6	Investigação educativa .....	32
22.7	Documentação pedagógica .....	32
22.8	Progettazione .....	33
22.9	Organização .....	34
22.10	Ambientes, espaços e relações .....	34
22.11	Formação profissional .....	35
22.12	Avaliação .....	35
2.3	A IMAGEM DE CRIANÇA.....	37
<b>3</b>	<b>A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA.....</b>	<b>40</b>
3.1	DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEITOS E FUNÇÕES.....	40
3.1.1	O conceito de documentação pedagógica.....	41
3.1.2	As funções da documentação pedagógica.....	46
3.2	OS TIPOS DE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA.....	53
3.3	REVELANDO O PENSAMENTO INVESTIGATIVO DAS CRIANÇAS.....	58
<b>4</b>	<b>DESENVOLVIMENTO DA ANÁLISE TEMÁTICA .....</b>	<b>61</b>
4.1	A NATUREZA DA PESQUISA.....	62
4.2	OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	63
4.3	ANÁLISE TEMÁTICA.....	69
4.3.1	Documentar processos, recolher sinais .....	70
4.3.2	Aguçando os olhos para capturar momentos .....	71
4.3.3	Escutar, investigar e aprender.....	73
4.3.4	Explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância.....	75
4.4	ANÁLISE TEMÁTICA FINAL .....	78
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>86</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>90</b>

## **1 INTRODUÇÃO**

Instigada pelo novo desafio de ingressar no mestrado, me senti provocada em resgatar as minhas lembranças enquanto criança e, posteriormente, como professora e pesquisadora. Diante dessa introspecção foi possível rememorar algumas experiências vividas na infância e repensar a minha prática enquanto educadora nas escolas de Educação Infantil.

Enquanto criança me vem a lembrança de alguns momentos que foram significativos quando estava na creche. Lembro-me o quanto era prazeroso estar fora da sala de referência e do quanto adorava descobrir os mundos possíveis no bosque dessa instituição. Algumas dessas experiências vividas tenho apenas em minha memória, uma vez que o que era registrado era apenas o desenvolvimento de algumas atividades. Revendo algumas fotografias, hoje consigo perceber o quanto não havia um entendimento sobre os percursos investivos das crianças na educação infantil.

Como professora, percorri por diferentes escolas do município de Araucária-PR e Curitiba-PR, destas algumas eram públicas e outras particulares. Rememorando algumas inquietações do período em que atuava em algumas em algumas dessas escolas, percebi o quanto as formações pedagógicas que realizei durante essa trajetória, foram importantes para ajudar a me tornar consciente da minha prática pedagógica.

As reflexões oriundas desse percurso formativo me fizeram tomar consciência do quanto o professor é responsável por algumas situações que ocorrem nas escolas da infância. Durante as relações estabelecidas no cotidiano infantil, percebi que muitas crianças se identificam com um

profissional e que este deve estar preparado para ouvi-las e observá-las em suas buscas.

Ao longo da minha experiência pedagógica como professora de Educação Infantil no município de Curitiba, na última década, pude observar o crescimento do interesse, entre os educadores, acerca da forma de documentação pedagógica das aprendizagens das crianças da pré-escola, segundo a abordagem Reggio Emilia. Pude constatar, entre professores, pedagogos e gestores, uma busca por instrumentos que permitissem registrar os momentos e processos de aprendizagens das crianças na Educação Infantil.

No interesse dos professores havia o desejo de elaborar documentações dos processos de aprendizagem, das experiências e atividades cotidianas das crianças, que retratassem seu percurso formativo ao longo do ano letivo. A verificação dessas documentações, no entanto, revelava que eram, em sua maioria, uma reunião de fotografias ou desenhos que tentavam retratar, por si só, as aprendizagens, havendo pouca reflexão efetiva sobre o pensamento investigativo das crianças, evidenciando apenas as ações realizadas e nem tanto o trajeto da construção do conhecimento. Em sua maioria, os desenhos realizados pelas crianças eram compreendidos como uma forma de entretenimento entre as atividades diárias, não havendo preocupação com as estratégias de pensamento e criatividade das crianças.

A documentação pedagógica da aprendizagem na Educação Infantil é uma elaboração complexa, que reúne diferentes elementos. Para Gandini (2002), por exemplo, a elaboração de registros das observações contempla diferentes ações, como:

[...] fazer anotações rápidas que posteriormente reescreveremos de maneira extensa, gravar em fitas cassete as vozes e as palavras das crianças ao interagirem entre si ou conosco. Também podemos tirar fotografias ou slides, ou até mesmo gravar fitas de vídeo que mostrem as crianças e os professores em atividade. (GANDINI, 2002, 152-153).



Todos os elementos mencionados por Gandini (2002) são registros essenciais para a elaboração da documentação pedagógica. Eles podem ser utilizados isoladamente ou em conjunto, tendo a função central de captar as principais vivências das crianças, na forma que vemos e ouvimos, possibilitando a elaboração de “registros significativos das nossas observações” (GANDINI, 2002, 153). Todas as informações e observações registradas, e as interpretações realizadas, compõem a documentação pedagógica, que permite dar visibilidade aos “processos de aprendizagens das crianças e as formas de construção de conhecimento” (RINALDI, 2018, p. 110).

Malaguzzi (1999, p. 98) aponta duas formas de olhar a aprendizagem das crianças. Uma delas é perceber como elas iniciam uma atividade e desenvolvem estratégias de pensamento e ação. A outra está relacionada com a transformação dos objetos envolvidos. Nos dois casos a criança utiliza estratégias de pensamento. Registrar isso, no entanto, é uma tarefa exigente, que requer preparação e tempo. Ao longo de minha experiência docente notei que esse registro nem sempre é realizado, devido à rotina e a agilidade que os professores precisam ter para conseguir concluir as diversas atividades do dia.

Registrar as aprendizagens das crianças é fundamental para compreender como elas se desenvolvem na educação infantil. No entanto, isso requer tempo, para planejar e organizar estratégias de trabalho, que devem ocorrer antes, durante e após as experiências de aprendizagem das crianças. Para compreender as ações que as crianças desenvolvem é necessário também um tempo para estudo, para reflexão sobre as muitas questões ali envolvidas. Além disso, os professores precisam dominar estratégias de registro e documentação pedagógicas.

Afinal, como os professores poderiam perceber as diversas estratégias de aprendizagem das crianças? Como poderiam “ver” o pensamento delas? Como suas observações poderiam ser registradas? Quais detalhes deveriam ser evidenciados? E, principalmente, *como a*

*documentação pedagógica poderia revelar o pensamento investigativo das crianças?* Esta pesquisa pretende responder particularmente a essa última pergunta, que expressa o seu objeto de interesse.

Esta pesquisa tem por interesse central a documentação pedagógica do pensamento investigativo das crianças, segundo a abordagem Reggio Emilia, no contexto da Educação Infantil. Com ela, temos por objetivo geral responder à seguinte pergunta: como a documentação pedagógica pode revelar o pensamento investigativo das crianças na Educação Infantil? Quanto aos objetivos específicos, eles estão configurados em: analisar a constituição histórica e os princípios que a norteiam a abordagem Reggio Emilia de Educação Infantil, bem como estudar os tipos e funções que compõe e configuram a documentação pedagógica.

Esta pesquisa surgiu como possibilidade de integrar os conhecimentos vivenciados na experiência como professora, bem com ampliar saberes teóricos sobre a temática em questão. Aqui, pensamos a documentação pedagógica como possibilidade de “revelar como as crianças pensam, questionam e interpretam a realidade e as próprias relações com a realidade e conosco” (RINALDI, 2018, p. 123).

Como é possível documentar o pensamento das crianças? Muitas vezes, nós professores estamos tão envolvidos com as atividades cotidianas que acabamos registrando apenas certos aspectos dos momentos vivenciados em sala de aula, deixando de lado detalhes importantes relativos ao modo como a criança constrói conhecimento: o pensamento, o questionamento e a interpretação que elas desenvolvem. É esse núcleo central da experiência cognitiva das crianças que precisa ser melhor investigado, no campo educacional, de tal modo a iluminar seus detalhes, esclarecer os processos envolvidos e avançar o conhecimento de pesquisa sobre ele.

Observamos ainda que esta pesquisa constitui como uma oportunidade de não apenas avançar na compreensão teórica sobre a temática proposta, mas também de elaborar um processo investigativo

que possa ser tomado para reflexões futuras, na área, sobre abordagens de pesquisa na Educação Infantil, bem como sobre a formação de pesquisadores nesse campo, na pós-graduação.

A dissertação está apresentada em três partes. No primeiro capítulo intitulado "A Abordagem Reggio Emilia de Educação Infantil", apresentamos um breve histórico da abordagem italiana, destacamos seus princípios, para compreender quais as concepções que fundam essa abordagem. Em complemento, no final do capítulo exploramos um conjunto de textos para analisar a imagem de criança, destacada por essa abordagem.

No segundo capítulo, denominado "A Documentação Pedagógica", apresentamos uma análise teórica do conceito de documentação pedagógica, central nesta investigação. Nele descrevemos um conjunto de diferentes tipos e de funções relativos à documentação pedagógica, encontrados na literatura educacional, particularmente relacionada às práticas educacionais italianas de Educação Infantil. Ao final desse capítulo, também com base em revisão de literatura, escrevemos sobre como a documentação pedagógica pode revelar o pensamento investigativo das crianças na Educação Infantil.

Na parte final deste texto, apresentamos o capítulo que descreve o método da pesquisa, em suas linhas gerais. Trata-se de uma forma de investigação textual, denominada de Análise Textual Temática, originalmente proposta por Braun e Clarke (2006). Será por meio dessa abordagem de pesquisa que iremos responder como a documentação pedagógica pode revelar o pensamento investigativo das crianças na Educação Infantil. Conforme iremos detalhar, essa abordagem é caracterizada pelo desenvolvimento de uma leitura aprofundada dos textos, com vistas a analisar determinado tema, segundo a perspectiva de um texto ou conjunto de textos considerados.

Por fim, na última seção do texto desta dissertação, apresentamos algumas reflexões a respeito do percurso de pesquisa e de escrita desta dissertação, com o intuito de rememorar algumas

passagens que merecem uma atenção especial. Nosso objetivo não é realizar uma mera repetição do que já foi dito, mas sim de projetar novos olhares e inquietações que merecem atenção para investigações futuras.

## **2 A ABORDAGEM REGGIO EMILIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Reggio Emilia é mais do que uma experiência educacional, é uma metáfora e um lugar simbólico para pensar a infância.*  
Carla Rinaldi

A finalidade deste capítulo é apresentar a abordagem Reggio Emilia de Educação Infantil, segundo uma contextualização histórica. Para isso recorreremos a algumas fontes da literatura educacional italiana, que remetem ao surgimento dessa abordagem. Neste item, apresentamos algumas ideias iniciais que estiveram presentes no desenvolvimento dessa abordagem, bem como os princípios que foram criados ao longo das décadas da sua elaboração. Ao final, abordamos a questão da imagem de criança, uma concepção que está na base daquela pedagogia italiana.

### **2.1 UMA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA**

Na última década percebemos o aumento do interesse dos estudos relacionados à Abordagem Reggio Emilia de Educação Infantil e por novas formas de pensar a prática pedagógica no cotidiano escolar. Trata-se de um novo modo de olhar para a criança, de reconhecê-la como protagonista e de valorizar seus percursos de aprendizagem. No Brasil, há diversas pesquisas voltadas para essa abordagem e, aqui, destacamos as contribuições de Garcia (2017, 2018), Mello, Barbosa e Faria (2019) e Fochi (2019), bem como as pesquisas realizadas por Baracho (2011) e Marques (2010). Após sua viagem ao “coração da educação infantil”, Garcia (2017, p. 49) conta que Reggio Emilia é “um dos lugares especiais deste planeta, um centro mundial de peregrinação,

uma fronteira de vanguarda da educação infantil”.

Para compreender melhor a abordagem Reggio Emilia será necessária uma contextualização histórica, que elucide como seus princípios básicos foram se constituindo ao longo do tempo. Relembrando a história, Malaguzzi (GANDINI, 2016) conta que os recursos que foram utilizados para gerar a primeira escola foram extraordinários para emergir uma nova experiência em um contexto imprevisto (p. 53).

A cidade de Reggio Emilia está localizada na região da Emilia Romana, no norte da Itália. Em 1991, quando suas escolas municipais foram consideradas como o melhor sistema de educação infantil no mundo, a cidade contava com aproximadamente 130.000 mil habitantes. As escolas da infância destacaram-se na década de 1990 com sua abordagem para a Educação Infantil (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999). Após tornar-se conhecida mundialmente, no início dos anos de 1991, Reggio Emilia tornou-se um local de visitação e estudos de educadores e pesquisadores da primeira infância de diferentes partes do mundo. Rinaldi e Piccini (2016, p. 349) relatam que foi com a publicação da matéria na Revista *Newsweek* no ano de 1991 e, posteriormente, no ano de 1993 com o Prêmio Kohl que o sistema de educação de Reggio Emilia, representado pela escola Diana, foi reconhecido como “símbolo de um projeto educacional altamente qualificado e inovador”.

A primeira experiência de uma escola construída totalmente por pais, após o final da Segunda Guerra Mundial, iniciou na primavera de 1945. A cidade de Reggio Emilia estava destruída e, em meio ao caos a população começou a reconstruir a cidade (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999, p. 59). Gandini (2016) lembra que foram inúmeras as iniciativas que as pessoas assumiram com as próprias mãos, “surgiram iniciativas espontâneas para estabelecer escolas administradas pelos pais” (p. 38). Com a concepção de que as crianças eram as que mais haviam perdido com a guerra, algumas famílias de um vilarejo daquela

cidade iniciaram a construção da primeira cooperativa no período após a Segunda Guerra Mundial.

Loris Malaguzzi, ao ouvir a notícia de que os moradores de um vilarejo na periferia de Reggio Emilia chamado Villa Cella estavam construindo uma nova escola, foi até lá constatar o fato:

Esta ideia pareceu-me incrível! Corri até lá em minha bicicleta e descobri que tudo aquilo era verdade. Encontrei mulheres empenhadas em recolher e lavar pedaços de tijolos. As pessoas haviam-se reunido e decidido que o dinheiro para começar a construção viria da venda de um tanque abandonado de guerra, uns poucos caminhões e alguns cavalos deixados para trás pelos alemães em retirada. (MALAGUZZI, 1999, p. 59).

Loris Malaguzzi ficou impressionado com o empenho das famílias em recolher e limpar tijolos e vigas de casas destruídas, pegar areia do rio e mesmo trabalhando durante o dia, muitas famílias voluntariamente se empenhavam na construção da escola à noite e aos domingos (MALAGUZZI, 1999, p. 59). Mesmo com a vivência traumática durante a guerra todos estavam decididos em unir forças para concluir a obra (MALAGUZZI, 1999, p. 59).

Essa primeira escola, a qual era administrada pela *Unione Donne Italiane – UDI*, foi nomeada como *Scuola di Cella* (FOCHI, 2019, p. 71). Após a abertura dessa primeira escola, outras sete foram criadas e administradas pelas famílias residentes na região (MALAGUZZI, 1999, p. 60).

Após permanecer por sete anos em uma escola estatal, Malaguzzi resolveu abandonar o seu emprego. Para ele, havia sido gratificante o trabalho desenvolvido com as crianças, entretanto a escola administrada pelo Estado permanecia agindo com estupidez e com indiferença para com as crianças, empurrando conhecimentos pré-formulados (MALAGUZZI, 1999, p. 60). Foi então que resolveu estudar Psicologia em Roma e, ao retornar para Reggio Emilia, Malaguzzi (1999, p. 61) iniciou no período da manhã um trabalho para crianças com dificuldades em um centro de saúde mental e, nas tardes e noites, nas escolas administradas pelas famílias.

Durante sua atuação nas escolas, Malaguzzi percebeu que os professores, mesmo com formações distintas, estavam motivados para trabalhar com as crianças (MALAGUZZI, 1999, p. 61). Além dos problemas relacionados com a saúde e nutrição das crianças, a linguagem utilizada pelas famílias era diferente da língua italiana padrão, pois haviam diferentes dialetos na região (MALAGUZZI, 1999, p. 61). Mais uma vez o trabalho com as famílias era necessário. Em meio às dificuldades apresentadas havia um princípio que norteava as práticas de que “as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas pelas próprias crianças” (MALAGUZZI, 1999, p. 61).

O ano de 1963 foi considerado um marco importante com a abertura da primeira escola municipal para crianças pequenas, chamada Robinson Crusóé. Essa instituição gerou a “ruptura correta e necessária com o monopólio que a Igreja Católica havia, até então, exercido sobre a educação nos primeiros anos de vida das crianças” (MALAGUZZI, 1999, p. 61). Até então, em diferentes regiões do mundo, as instituições de Educação Infantil possuíam um caráter de caridade, mas em Reggio Emilia as famílias queriam serviços sociais e escolas de qualidade para seus filhos (MALAGUZZI, 1999, p. 61).

Em 1967, aquelas escolas que eram administradas pelos pais passaram para a administração do município de Reggio Emilia, esse foi o resultado da luta política da participação das famílias em prol dos direitos das crianças (MALAGUZZI, 1999, p. 62). Foi nesse período que a *Scuola di Cella* passou a ser chamada de *XXV Aprile*, representando um marco importante do fim do período fascista na Itália (FOCHI, 2019, p. 71).

Malaguzzi (1999, p. 62) lembra da necessidade em tornar a experiência reconhecida deslocando a escola para a cidade uma vez por semana: “levávamos nossas ferramentas em um caminhão e ensinávamos e mostrávamos materiais a céu aberto”. Algumas exigências modificaram o olhar perante as crianças, novas experiências



tornaram-se necessárias para satisfazer as necessidades das crianças e das famílias, gerando mais contribuições para o avanço desses serviços.

Desejávamos reconhecer o direito da criança de ser protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo. Tínhamos de preservar nossa decisão de aprender com as crianças, com os eventos e com as famílias, até o máximo de nossos limites profissionais, e manter uma prontidão para mudar pontos de vistas, de modo a jamais termos certezas demasiadas. (MALAGUZZI, 1999, p. 62).

Logo, a concepção de escola estava relacionada com as crianças, as famílias e os profissionais envolvidos, que segundo Malaguzzi (1999, p. 72) é um "local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e crianças". Nesse sentido, a escola tinha por objetivo de criar um ambiente agradável e confortável, a qual estava em constante transformação, devido ao seu caráter construtivo por cada sujeito em relação aos outros (MALAGUZZI, 1999, p. 62).

Para Malaguzzi (1999, p. 73), a escola estava intrinsecamente envolvida com as famílias como forma de conhecer e participar, bem como com a cidade na qual estão inseridas. Esse mesmo autor lembra que o ambiente da escola era composto de um hall de entrada, salas, ateliê, mini-ateliês, ambas interligados pela *piazza*, local de encontro e complementar às salas. O ateliê surge como forma de construção do conhecimento pelas crianças, favorecendo suas observações, experimentações e suas diferentes linguagens. Logo, constitui-se como local propício para a construção da documentação e também na visibilidade do pensamento das crianças como forma de comunicação para as famílias.

Nas escolas de infância de Reggio Emilia, as paredes são utilizadas como espaços de exposições sobre o que as crianças estão criando, sendo "espaços para exposições temporárias e permanentes do que as crianças e os professores criaram: nossas paredes falam e documentam" (MALAGUZZI, 1999, p. 73). Baseada no relacionamento, a organização dos espaços de aprendizagem contempla atividades com grupos pequenos de duas a quatro crianças, com o intuito de facilitar os

conflitos produtivos, as investigações e as conexões do que as crianças já disseram anteriormente, permitindo que estas aprendam por meio de suas comunicações e de suas experiências concretas (MALAGUZZI, 1999, p. 79). Por meio das experiências das crianças, os professores devem saber interpretá-las ao invés de avaliar os resultados. Para um relacionamento produtivo, devem estar cientes que as crianças aprendem por si mesmas, e, portanto, nada devemos ensiná-las. Sendo assim, a escuta faz-se necessária e prática para o desenvolvimento das experiências das crianças, por meio de pequenos projetos e das observações realizadas (MALAGUZZI, 1999).

Segundo Rinaldi (2018, p. 39), em Reggio Emilia as escolas são um lugar de encontro, que ao mesmo tempo faz parte "uma comunidade em si mesma e parte integrante de uma comunidade maior". Essa autora ainda escreve:

[...] um lugar de transmissão e de criação de cultura e valores. É o lugar que reconhece as crianças como cidadãs. É um lugar de possibilidades, onde o conhecimento e a identidade são co-construídos e os processos de aprendizado são investigados - sempre em relação com os outros - um fórum, um local de encontro, um espaço de construção, uma oficina e um laboratório permanente. (RINALDI, 2018, p. 38).

Na perspectiva de Jerome Bruner, em Reggio Emilia as escolas são locais especiais, nos quais adultos e crianças são "convidados a expandir mentes, sensibilidades e sentidos de pertencimento a uma comunidade mais ampla, é uma comunidade de aprendizado, onde mente e sensibilidade são compartilhadas" (BRUNER, 1998 apud RINALDI, 2018, p. 39). Esse mesmo autor observou que, naquela cidade, as escolas da infância são "um lugar de aprendizagem comum sobre o mundo real e sobre os mundos possíveis da imaginação" (BRUNER, 1998 apud RINALDI, 2018, p. 39).

## 2.2 OS PRINCÍPIOS DA ABORDAGEM REGGIO EMILIA

Neste item analisamos os 12 princípios que norteiam a abordagem italiana de Educação Infantil, a partir do detalhamento de cada um deles. Consideramos que essa explanação é importante para compreendermos quais as concepções que fundamentam essa abordagem.

Conforme elucidado por Malaguzzi (1999), a abordagem Reggio Emilia está baseada em uma imagem de criança rica, forte e competente, sendo reconhecidas como protagonistas na sociedade. Além dessa concepção, consideramos importante destacar os demais princípios norteadores que constituem essa abordagem italiana para a educação na primeira infância. Estes estão declarados no Regulamento das Escolas e Creches para a Infância do Município de Reggio Emilia (REGGIO EMILIA, 2009). Enfatizamos que esse documento, aqui considerado, exerce a função de orientar e fornecer um conjunto de informações necessárias para o funcionamento das escolas da infância de Reggio Emilia. Nessa perspectiva, ele é composto por orientações e princípios essenciais do projeto educativo das escolas. Nos itens a seguir, apresentamos os 12 princípios que compõe esse documento.

### 2.2.1 A criança é protagonista ativa do seu processo de desenvolvimento

Esse princípio remete à imagem de criança de acordo com a abordagem Reggio Emilia, que foi analisada por Dahlberg, Moss e Pence (2019). Na visão desses autores, a elaboração dessa imagem de criança está relacionada com fatores históricos e culturais, bem como com mudanças sociais e econômicas. Isso implicou um marco importante, principalmente na Europa, onde algumas iniciativas políticas começam a se dedicar às instituições públicas voltadas ao atendimento das crianças pequenas (p. 70).

De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2019, p. 70), há um novo entendimento com relação à infância, as crianças são vistas como membros independentes da sociedade, possuem um lugar reconhecido e com direitos próprios. Nesse entendimento, as crianças são consideradas como atores sociais, são construtoras de seu próprio conhecimento, possuem voz ativa, podem ser ouvidas e suas ideias são consideradas para a tomada de decisões de forma democrática. A imagem de criança encontrada no Regulamento das Escolas e Creches para a Infância do Município de Reggio Emilia a caracteriza como dotada de potencialidades para aprender e através de relações afetivas, sensoriais e intelectuais ela interage constantemente com o meio (REGGIO EMILIA, 2009).

### 2.2.2 As cem linguagens da criança

A teoria das cem linguagens surgiu após uma discussão política em meados dos anos de 1970. Havia-se o entendimento de que a educação predominante privilegiava apenas duas linguagens: a leitura e a escrita (VECCHI, 2017, p. 13). Havia muitos questionamentos em prol da utilização de outras linguagens, mas quais seriam essas outras linguagens?

As cem linguagens são entendidas como uma metáfora da potencialidade das crianças, de como constroem seu próprio conhecimento de forma criativa, como se manifestam nas diferentes situações do cotidiano e como comunicam seus pensamentos nas mais diferentes linguagens com seus pares (REGGIO EMILIA, 2009).

Essa visão propõe enxergar as crianças em sua totalidade, com seu brilho próprio, sua potencialidade, sua competência para construir, desenvolver e explorar muitos modos de compreensão ou linguagens (MALAGUZZI, 2016). Essa "fantástica teoria", tal como referida por Rinaldi (2018), é vista como uma forma de reivindicar todas as formas de expressões e comunicações que as crianças possuem. Sobretudo,

essa teoria representa uma forma de interconexão com outras formas de linguagem, que quando são sustentadas são aprofundadas e, portanto, reconhecidas (RINALDI, p. 340). A autora exemplifica que a criança ao desenhar sustenta a sua linguagem gráfica e verbal, pois o conceito foi experienciado. Isso significa que “quando o conceito é aprofundado, as linguagens são enriquecidas” (RINALDI, p. 340).

Uma perspectiva semelhante encontramos em Vecchi (2017, p. 13), ao relacionar o conceitos das linguagens com os “diversos modos utilizados pelo ser humano para se expressar”. Esse entendimento considera que por meio das diferentes linguagens a criança pode expressar seus sentimentos, emoções e pensamentos utilizando para isso diferentes meios simbólicos, como a linguagem visual, a linguagem poética, a linguagem científica, a linguagem matemática, entre outras (VECCHI, 2017, p. 13). No entendimento de Giacomini e Bassi (2007) essa metáfora pode ser compreendida como :

[...] todas as formas cognitivas e expressivas que oferecemos às crianças; são linguagens possíveis no seu processo de crescimento individual e de grupo” (a linguagem verbal, gráfica, musical, poético-metafórica, do corpo, etc.). (GIACOPINI; BASSI, 2007, p. 6).

Na abordagem de Reggio Emilia, há o entendimento de trabalhar com diferentes formas de expressões. Vecchi (2017, p. 13) ao se referir as cem linguagens, lembra que uma das funções do atelierista é estimular sobretudo as linguagens poéticas e visuais. Para essa autora, a dimensão estética é importante e muito perceptível nas escolas da Infância de Reggio Emilia (VECCHI, 2017, p. 27). Cada linguagem é permeada de imaginação, emoção, razão, pensamentos e estética (VECCHI, 2017, p. 28).

Vecchi (2017, p. 57) ao relembrar a declaração de Malaguzzi sobre a mostra *as cem linguagens*, considerada por ele como *uma mostra do possível*. Levando em consideração as cem linguagens das crianças podemos afirmar que todas nascem com a potencialidade de expressão, e por meio das diferentes linguagens e torna a educação capaz de “falar

muitas linguas” (VECCHI, 2017, p. 57).

### 2.2.3 A participação

Esse princípio é considerado como uma estratégia educacional que é construída e estabelecida no encontro e nos relacionamentos diários (REGGIO EMILIA, 2009). Para Malaguzzi (1999, p. 78) essa é uma dimensão fundamental que entrelaça os elementos em comum, tornando evidente intensificando as relações e interações entre adultos, crianças e comunidade.

Quando esses atores centrais são colocados no centro de interesse, os relacionamentos são intensificados, os temas de interesses são expostos de forma democrática, o que ocasiona uma maior participação, a união entre os envolvidos, contribuições significativas, cooperação e uma produção maior de resultados (MALAGUZZI, 1999, p. 75).

### 2.2.4 A escuta

A pedagogia da escuta é considerada como uma atitude que envolve adultos, crianças e ambientes em relação. Ouvir é uma condição indispensável para o diálogo, considerado como uma forma de alimentar as reflexões e a abertura em direção ao outro (REGGIO EMILIA, 2009).

De acordo com Rinaldi (2018, p. 124) ao falar sobre a escuta como uma metáfora à abertura e à sensibilidade, “ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção)”. Isso significa que não basta ver e ouvir o que as crianças têm a dizer, mas também de sentir e seguir a direção do que elas expressam em suas mais variadas linguagens.

Para Rinaldi (2016, p. 243), a escuta também pode ser considerada uma metáfora do diálogo e do encontro. Essa mesma autora afirma que “como acreditamos na pedagogia da escuta, a experiência em Reggio tenta honrar as crianças dando ouvidos a essa

expressão do ser humano”. A pedagogia de escuta é uma forma de esperar e acreditar na mudança dos seres humanos (RINALDI, 2016, p. 243).

A escuta é uma forma de valorar as experiências, os pensamentos, as investigações e as aprendizagens das crianças. Rinaldi (2018, p. 244) afirma que a escuta é uma forma das crianças reconhecerem que “cada traço dos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento é bem-vindo”. Essa mesma autora complementa “se soubermos como escutá-las, as crianças podem nos devolver o prazer do espanto, do assombro, da dúvida e do “por quê” (RINALDI, 2016, p. 246).

#### 2.2.5 Aprendizagem como processo de construção subjetiva e de grupo

O processo de aprendizagem centra-se em estratégias de pesquisa, diálogo e parceria (REGGIO EMILIA, 2009). Isso ocorre por meio de processos de aprendizagens originais de cada criança, em momentos únicos e na relação com seus pares. E, para isso, elas utilizam a sua criatividade, confrontam seus pensamentos, se envolvem emocionalmente, utilizam a sua intuição e sua curiosidade. Esse envolvimento promove a motivação e o prazer no processo de aprendizagem.

Na abordagem Reggio Emilia, o conflito é considerado um elemento essencial como estratégia para potencializar a aprendizagem individual e coletiva. Sobre isso, Rinaldi descreve:

O conflito é um elemento essencial, em nossa opinião. O conflito transforma os relacionamentos que uma criança tem com seus colegas – oposição, negociação, consideração dos pontos de vistas de outros e reformulação da premissa inicial – como parte dos processos de assimilação e acomodação no grupo. Entendemos essa dinâmica, até algum tempo atrás considerada apenas parte do processo de socialização, como sendo também procedimentos substancialmente cognitivos. (RINALDI, 1999, p. 117).

### 2.2.6 Investigação educativa

A investigação educativa é compreendida como uma dimensão essencial no cotidiano dos adultos e das crianças, sendo necessária na busca pela compreensão das inúmeras complexidades que surgem durante as investigações (REGGIO EMILIA, 2009).

De acordo com Malaguzzi (1999, p. 98), os professores aprendem juntamente com as crianças, o que sugere que as crianças é que indicam e dão forma às experiências. Esse pensamento indica que há diferentes modos de aprendizagem, tendo em vista que crianças e adultos agem de formas diferentes, pois “usam diferentes procedimentos, honram diferentes princípios, fazem diferentes conjecturas e seguem diferentes pistas” (MALAGUZZI, 1999, p. 98).

Entre os professores a prática de pesquisa ocorre constantemente. Essa é uma prática utilizada que favorece tanto a investigação das estratégias utilizadas pelas crianças quanto às formas para dar sustentação as suas aprendizagens. Segundo Malaguzzi (1999, p. 98):

Alguns de nossos professores avançam nesta pesquisa com maior intenção e melhores métodos que outros; os registros e documentários que resultam de seus esforços estão significativamente além das necessidades imediatas para a ação e se tornam objetos comuns de estudo, e ocasionalmente aprendem com tanta substância ao ponto de serem do interesse de uma audiência mais ampla. Como resultado, eles sentem, e outros os ajudam a sentir, mais motivação para o crescimento e a conquista de um nível muito superior de profissionalismo. No processo, percebem que devem evitar a tentação de esperar que as crianças lhes dêem de volta o que já sabem, mas que, em vez disso, devem reter o mesmo senso de maravilha vivido pelas crianças em suas descobertas.

### 2.2.7 Documentação pedagógica

A documentação pedagógica, na perspectiva de Reggio Emilia, é compreendida como parte integrante da estrutura educacional. Esse princípio visa sustentar e tornar visível as aprendizagens das crianças e



adultos, as quais foram identificadas por meio dos registros e das observações (REGGIO EMILIA, 2009).

Entende-se a documentação pedagógica como “possibilidade de discutir e dialogar ‘tudo com todos’” (HOYUELOS, 2004, p. 7). Ela é entendida também como um espaço para o pensar, como possibilidade para reapropriar-se do valor pedagógico que deve orientar o próprio projeto educativo e reconsiderá-lo à luz do cotidiano, pois torna-se um instrumento importante da autoformação profissional (RINALDI, 2018, p. 39).

A documentação pedagógica é uma forma de narrativa das descobertas das crianças. Segundo Fochi (2019):

Por assim entender, as escolas de Reggio Emilia não documentam para construir um acúmulo de materiais textuais e imagéticos sobre as crianças, mas documentamos para construir um capital narrativo que nos ajude a compreender a aventura do conhecer que os meninos e meninas fazem desde sua chegada ao mundo, que professores instituem na sua prática pedagógica e que se transforma em um testemunho ético, cultural e pedagógico. (FOCHI, 2019, p. 43).

### 2.2.8 Progettazione

As pesquisas com crianças realizadas nas escolas de Reggio Emilia ocorrem por meio da *progettazione*. Esse termo se difere do verbo *progettare* que dentre outras coisas significa projetar e se apresenta de forma discrepante de *programmazione*, que está relacionado com os currículos e programas pré-definidos (RINALDI, 2018, p. 12). Posto isso, *progettazione* possui um significado mais especial, ele representa “uma abordagem mais global e flexível, na qual as hipóteses iniciais são elaboradas acerca do trabalho em sala”, as quais são passíveis de modificações durante o percurso de aprendizagem das crianças (RINALDI, 2018, p. 12-13).

De acordo com New (1999, p. 225), a *progettazione*, como princípio da abordagem italiana, se difere por não apresentar um conjunto de conhecimentos, mas sim de constituir estratégias em busca

de soluções para os desafios da cotidianidade. Isso significa que os conceitos são adquiridos pelas crianças por meio da construção de sistemas simbólicos de investigação (NEW, 1999, p. 225).

### 2.2.9 Organização

A organização do trabalho, os espaços e tempos de crianças e adultos pertence estruturalmente aos valores e escolhas do projeto educacional. Essa organização é constituída por uma rede de opções e pressupostos de responsabilidade compartilhada de governança, política e educacional (REGGIO EMILIA, 2009).

A *sezione* (termo utilizado para se referir a um grupo de crianças) reúne um grupo de crianças da mesma faixa etária (REGGIO EMILIA, 2009). A organização social das crianças dentro da *sezione* reforça a ideia de aprendizagem coletiva.

### 2.2.10 Ambientes, espaços e relações

Com relação a organização do espaço, Malaguzzi (1999, p. 72) afirma que como um organismo vivo, a escola da infância é “um local de vidas compartilhadas e relacionamentos entre muitos adultos e muitas crianças”. Isso sugere que os ambientes sejam repensados conforme as necessidades das crianças ali presentes. Sobre os ambientes e espaços nas escolas, Malaguzzi (1999, p. 73) escreve:

Existe o hall de entrada, que informa, documenta e antecipa a forma e a organização da escola. Este leva à sala de refeições, com a cozinha bem à vista. O hall de entrada leva ao espaço central, ou *piazza*, o local dos encontros, jogos e outras atividades que complementam aquelas da sala de aula. As salas de aulas e as diversas outras salas estão localizadas a certa distância, mas conectadas à área central. Cada uma é dividida em duas salas contíguas, utilizando uma das poucas ideias práticas de Piaget. Sua ideia era a de permitir que as crianças estivessem com os professores ou ficassem sozinhas; mas nós usamos os dois espaços de muitas formas. Além das salas de aula e diversas outras salas, estabelecemos o *atelier*, o estúdio e o laboratório da escola como locais para manipulação ou experimentação com linguagens visuais separadas ou combinadas, isoladamente ou

juntamente às linguagens verbais. (MALAGUZZI, 1999, p. 73).

Como organismo vivo, nas escolas de Reggio Emilia as paredes são transformadas em espaços provisórios e permanentes do que professores e crianças desenvolveram com os projetos. Sobre isso, Malaguzzi (1999, p.73) afirma que as paredes das escolas “falam e documentam” (GANDINI, 1999, p. 73).

#### 2.2.11 Formação profissional

A formação profissional é caracterizada como um processo que visa à sensibilização das formas e significados de educação (REGGIO EMILIA, 2009). A formação destina-se para todos os profissionais que integram o quadro de funcionários das escolas da infância de Reggio Emilia, pois visa sensibilizar sobre os valores e os métodos educativos utilizados na abordagem (REGGIO EMILIA, 2009, p. 13). Na concepção reggiana, esse princípio possui uma relação intrínseca de que educadores também são aprendizes e, por isso, devem manter atitude reflexiva de questionar os conceitos já concretizados (RINALDI, 2018, p. 255).

#### 2.2.12 Avaliação

O processo de avaliação nas escolas de Reggio Emilia engloba todos os aspectos inerentes do cotidiano da educação infantil, tais como a aprendizagem das crianças, a equipe de profissionais da escola, a organização das instituições e a qualidade do serviço ofertado (REGGIO EMILIA, 2009). Essa é uma oportunidade para reconhecer e avaliar as intencionalidades do projeto da escola, e como forma democrática de escutar e dialogar sobre os interesses e significados que esse ambiente possui.

Rinaldi (2018, p. 135) sugere que a avaliação é uma forma de dar valor a um conjunto de elementos das ações das crianças. Para

essa autora, a avaliação está intrínseca com a documentação e com a *progettazione*, pois é “alimentada pelos elementos de valor que emergem do próprio processo” (RINALDI, 2018, p. 136).

Nesta seção apresentamos os doze princípios elucidados na abordagem Reggio Emilia declarados no Na seção a seguir apresentamos o princípio da imagem criança Regulamento das Escolas e Creches para a Infância do Município de Reggio Emilia (REGGIO EMILIA, 2009). Na seção seguinte apresentamos o princípio da imagem criança na perspectiva de diferentes autores italianos.

## 2.3 A IMAGEM DE CRIANÇA

*A criança é feita de cem.  
 A criança tem cem mãos, cem pensamentos,  
 cem modos de pensar, de brincar e de falar.  
 Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.  
 Cem alegrias para cantar e compreender.  
 Cem mundos a descobrir.  
 Cem mundos a inventar.  
 Cem mundos a sonhar. A  
 criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),  
 mas roubaram-lhe noventa e nove.  
 A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.  
 Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça,  
 de escutar e de não falar,  
 De compreender sem alegrias,  
 de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.  
 Dizem-lhe: para descobrir o mundo que já existe e,  
 de cem,roubaram-lhe noventa e nove.  
 Dizem-lhe: que a brincadeira e o trabalho,  
 a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação,  
 O céu e a terra, a razão e o sonho,  
 são coisas que não estão juntas.  
 Dizem-lhe: que as cem não existem.  
 A criança diz: ao contrário,  
 as cem existem  
 — Loris Malaguzzi*

Neste item nos propomos a adentrar nos estudos relacionados à imagem de criança, especificamente aquela encontrada na abordagem Reggio Emilia. Para isso, algumas idas e vindas são necessárias para compreender como foi constituída essa concepção, haja vista que Loris Malaguzzi recebeu influências de grandes teóricos, como Jean Piaget, Jerome Bruner, John Dewey, Lev Vygotsky, Bruno Munari entre outros (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999).

Nos últimos anos a criança passou a ser concebida em sua totalidade, considerando a sua cultura, história, seus modos de ver e pensar. A participação da criança passa a ser vista como algo necessário, possibilitando que suas vozes sejam escutadas. Aqui destacamos que essa é a estratégia utilizada na Abordagem de Reggio Emilia, que é construída e estabelecida no encontro e nos relacionamentos diários (REGGIO EMILIA, 2009).

Na perspectiva apresentada, a criança desde quando nasce é compreendida como construtora “do conhecimento, da cultura, da sua

própria identidade” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, p. 71). Esse entendimento encontramos em Malaguzzi (1993), ao se referir às crianças como ricas e competentes:

Nossa imagem das crianças não as considera mais como isoladas e egocêntricas, não as vê apenas engajadas em ação com objetivos, não deprecia os sentimentos ou o que não seja lógico e não considera de maneira ambígua o papel do domínio afetivo. Em vez disso, nossa imagem da criança é rica em potencial, forte, poderosa, competente e, mais que tudo, conectada aos adultos e às outras crianças. (MALAGUZZI, 1993 apud DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, p. 69).

Nas escolas da infância de Reggio Emilia o ponto de partida da prática pedagógica está centrado na imagem de criança rica (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, p. 72). Esse mesmo entendimento encontramos em Rinaldi (1991 apud RABITTI, 1999, p. 160):

O fundamento principal da nossa experiência, baseada na prática, na teoria e na pesquisa, é a imagem de uma criança rica, forte e poderosa. É uma afirmação que se contrapõe à tendência de realçar as necessidades, as fraquezas, os temores das crianças e a calar, lamentavelmente, suas potencialidades e direitos.

A imagem de criança rica está pautada em uma nova compreensão sobre sua inteligência, sendo ela não somente capaz de construir conhecimento, mas também de atribuir diferentes significados ao mundo (RINALDI, 2018, p. 39). Essa postura demonstra a luta para dar visibilidade às potencialidades das crianças, em garantir os direitos de serem reconhecidas como integrantes da comunidade e de serem escutadas (RINALDI, 2018, p. 40).

De acordo com um estudo de Faria (2007, p. 281), a criança é “ativa, inventiva, envolvida, capaz de explorar, curiosa, aceitando o desafio de exprimir-se nas mais diferentes linguagens com as mais diferentes intensidades”. Segundo Rinaldi (1999), na abordagem Reggio Emilia as crianças são descritas como *construtivistas sociais*. Segundo ela, a ênfase dessa abordagem reside em olhar “cada criança em relação a outras crianças, professores, pais, sua história e circunstâncias sociais e culturais” (RINALDI, 1999, p. 116).

Para Malaguzzi (1999, p. 91), "é necessário respeitar o tempo de maturação de desenvolvimento das ferramentas do fazer e do entender, da emergência plena, lenta, extravagante, lúcida e em constante mudança das capacidades das crianças". Um entendimento semelhante encontramos em Hawkins (2016, p. 93), quando afirma que "respeitar as crianças é mais do que reconhecer as suas potencialidades no abstrato, é também buscar e valorizar suas realizações – por menores que pareçam diante dos padrões normais dos adultos".

Marchão e Henriques (2014, p. 1413) consideram a criança como ponto de partida e sujeito de investigação, sobretudo, quando o mapa da investigação é a própria educação de infância ou a própria criança no seu contexto. Nessa perspectiva, para Pinazza e Kishimoto (2008), a concepção de criança está relacionada com a valorização da voz e das relações infantis, considerando-a como um ser que tece e vivencia sua própria história, que possui competência e sensibilidade as diferentes experiências educativas, a qual "necessita de cuidados especiais dos adultos, mas está em franco processo de conquista de sua autonomia" (p. 7-8).

Com base nas leituras realizadas podemos perceber que essa abordagem possui diferentes inspirações. A partir Piaget, houve uma nova forma de representar a infância, concebendo a criança como capaz de expressar por diferentes linguagens para investigar o mundo ao seu redor (DE VITA, 2011, p. 23). Ao falar sobre a influência de Jean Piaget, Malaguzzi (2016) o descreveu como o primeiro a dar uma identidade para a criança baseando-se em uma "análise íntima do seu desenvolvimento" (p. 71). Piaget também era conhecido por ser "o primeiro a levar as crianças a sério", assim como Bruner que foi o primeiro a "demonstrar que os princípios internos da lógica que orientam as crianças são os mesmos que orientam os cientistas em suas indagações" (MALAGUZZI, 2016, p. 71)

### 3 A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

*Jornadas divertidas e prazerosas,  
surpreendentes e incertas, porque, quando se  
pesquisa no mundo das crianças, são elas  
mesmas as principais protagonistas dessa  
busca.*  
Carla Rinaldi

Neste capítulo abordamos o conceito de *documentação pedagógica*, explorando a perspectiva italiana, particularmente aquela encontrada na abordagem Reggio Emilia de Educação Infantil, bem como a visão de teóricos de língua portuguesa e espanhola. Aqui também estudamos os tipos e funções que compõe e configuram a documentação pedagógica. E, ao final, analisamos como a documentação pedagógica pode revelar o pensamento investigativo das crianças na Educação Infantil.

Inicialmente exploramos o conceito de documentação pedagógica. Para isso realizamos uma revisão de literatura, englobando textos de pesquisa de autores brasileiros e estrangeiros, dedicados àquele tema, tais como Davoli (2017), Gandini e Goldhaber (2002) e Rinaldi (2012).

#### 3.1 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEITOS E FUNÇÕES

Neste item analisamos o conceito de documentação pedagógica, particularmente explorando a perspectiva encontrada na literatura educacional italiana. Para essa tarefa, inicialmente refletimos sobre um conjunto de ideias apresentadas por Rinaldi (2018), Vecchi (2017), Davoli (2017), Dolci (2017) e Malaguzzi (1999). Além de abordar o conceito, elucidamos um conjunto de diferentes funções atribuídas à documentação pedagógica, na concepção de diferentes autores italianos



e, sobretudo, em diferentes práticas educativas, na perspectiva da abordagem Reggio Emilia.

### 3.1.1 O conceito de documentação pedagógica

Historicamente, o conceito de documentação está relacionado ao conjunto de documentos capazes de comprovar um fato ocorrido em um determinado período histórico. De acordo com Briet (2016, p. 1), um *documento* é “todo indício, concreto ou simbólico, conservado ou registrado, com a finalidade de representar, reconstituir ou provar um fenômeno físico ou intelectual”. Nesta dissertação, tomamos como base para reflexão a noção de *documento* como *indício*, o qual requer interpretação e oferece alguns traços, sejam eles concretos ou simbólicos. Semelhantemente, tal ideia é defendida por Rinaldi (2018, p. 110): “documentar significa acima de tudo deixar vestígios, criar documentos, notas escritas, tabelas de observação, diários e outras formas narrativas, mas também gravações, fotografias, slides e vídeos”.

No âmbito escolar, a prática de documentação pedagógica passou por algumas transformações, incluindo a alteração de seu significado. Nesse sentido, quando utilizada e interpretada, é uma ferramenta valiosa que oportuniza a recordação, assim como a reflexão das experiências das crianças (RINALDI, 2018, p. 120). Uma ideia similar encontramos em Vecchi (2017), quando se refere à documentação como forma de testemunhar os pensamentos das crianças.

Essas documentações são compostas por diferentes tipos de registros e observações colhidas pelas professoras durante as experiências das crianças. Do conjunto de informações obtidas são selecionados elementos mais significativos para descrever as experiências das crianças, para compor a documentação dos trajetos de aprendizagem das crianças.

No cotidiano da Educação Infantil, a documentação pedagógica é

um modo de significar os percursos educativos de crianças e educadores. Para Malaguzzi (2016), os professores possuem um papel central nesse processo, pois podem ativar as competências da criação de significado pelas crianças, como forma de sustentar a aprendizagem. Isso significa que os professores devem unir “seus significados e suas interpretações com os das crianças” (p. 71). Para essa tarefa, eles observam, coletam materiais e utilizam diferentes instrumentos de registros durante os percursos e experiências das crianças.

De acordo com Davoli (2017, p. 104), a documentação pedagógica é vista como um recurso indispensável de conhecimento, pois ela possibilita a formação profissional e a auto-avaliação dos educadores, bem como a avaliação individual e coletiva das experiências das crianças. Em linhas gerais, uma documentação pedagógica é elaborada com base em diferentes tipos de registros das observações das experiências das crianças. Esse instrumento torna possível a uma professora ou a um grupo de educadores, bem como às próprias crianças e suas famílias, refletir e interpretar sobre tais experiências e suas aprendizagens.

A documentação pedagógica é uma ferramenta valiosa para dar visibilidade às trajetórias de aprendizagem das crianças na Educação Infantil, bem como para releitura, reconstrução e revisitação das suas experiências (RINALDI, 2018, p. 121). Esse modo de olhar os percursos investigativos das crianças e interpretar seus significados é descrito por Davoli (2017, p. 104) como um meio pelo qual elas podem visitar suas ações, escolhas e aprendizagens, bem como “refletir sobre os significados do que viveram e sobre as maneiras como aprenderam”.

Nas escolas de infância de Reggio Emilia, os educadores registram detalhes dos trajetos e experiências das crianças, durante as investigações que elas realizam enquanto desenvolvem projetos de pesquisa (RINALDI, 2018). Eles fazem isso, no entanto, sem intervir ou de forma mínima, respeitando o protagonismo das crianças. O foco não reside em cumprir regras predefinidas, nem tão pouco direcionar as

trajetórias de aprendizagem. Rinaldi (2018, p. 121) destaca que o objetivo que caracteriza essa experiência é a “busca pelo significado”.

Mariano Dolci (2017), quando descreve a documentação pedagógica e sua importância, sugere que ela constitui um modo de relato que torna visível o trabalho e identidade da escola, e torna possível a educadores e crianças estudar os processos ali vividos (p. 44). Nessa concepção, a documentação pedagógica seria uma forma de dar visibilidade ao percurso investigativo das crianças na Educação Infantil.

Segundo Rinaldi (2018, p. 109), a documentação pedagógica pode ser descrita como “um procedimento que sustenta a ação educativa” dos professores, na relação com os processos de aprendizagem das crianças. Ela envolve mais do que produzir um conjunto de documentos que representam a memória da experiência educacional. Rinaldi (2018) também reafirma a noção de que a documentação pedagógica é uma prática didática capaz de tornar visível e vívido o entrelaçamento entre as ações de professores e das crianças. Além disso, pode melhorar a qualidade da comunicação e da interação entre eles (p. 109).

Rinaldi também descreve a documentação pedagógica como um procedimento que sustenta processos de aprendizagem mútua, envolvendo adultos e crianças. Assim, faz diferença tanto para as crianças quanto para os professores, que aprendem com elas e sobre elas (RINALDI, 2018). Ela argumenta que, mesmo nos contextos de aprendizagens, a construção de conhecimento ocorre mutuamente, de maneira que os educadores aprendem a ensinar e, juntamente com as crianças, buscam a melhor forma de proceder (RINALDI, 2018, p. 185). A documentação pedagógica, ainda para essa autora, não seria uma coleção de documentos, um relatório final ou um portfólio, que registram a memórias dos processos de aprendizagem, mas um procedimento que apóia o trabalho dos professores, tornando visíveis os percursos das crianças, para que possam ser novamente vistos e

visitados (RINALDI, 2018, p. 109-112).

Na Educação Infantil, a documentação pedagógica pode também ser entendida como uma narrativa, que pode assumir naturezas distintas, integrando a utilização de diferentes formas de registro de observações, envolvendo a escrita, gravações, desenhos e fotografias (MELLO, BARBOSA e FARIA, 2017; VECCHI, 2017). Um pensamento semelhante encontramos em Rinaldi (2018), que descreve a documentação pedagógica como um modo de narrativa, que integra registros em diferentes linguagens, bem como oferece a crianças e educadores um modo de compartilhar informações, visões e aprendizagens, com pessoas quem não estavam presentes no momento da experiência.

Segundo Rinaldi (2018), a documentação é uma prática que torna visível os vestígios dos processos de aprendizagens das crianças, iluminando as formas como elas constroem diferentes conhecimentos (p. 110). Assim, esse procedimento ajuda a revelar as estratégias de pensamento e descobertas das crianças, suas interpretações e aprendizagens. Ela, assim, oferece uma perspectiva epistemológica, que auxilia a compreender o processo de construção do conhecimento das crianças.

Cada educador possui diferentes percepções nas diversas situações de investigação e descobertas das crianças. Em suas narrativas, cada educador atribui significado a sua ação, enfatizando elementos que exprimem da melhor forma, de acordo com a sua ótica, importância e sentido das ações investigativas das crianças. A respeito disso, Rinaldi (2018, p. 135) destaca:

Aquele que documenta enxerga os eventos que aconteceram com um olhar pessoal buscando compreendê-los em profundidade e, ao mesmo tempo, almejando clareza de comunicação. Isso é possível (embora pareça paradoxal) com a incorporação, na documentação, do senso de incompletude e expectativa que pode surgir quando se tenta oferecer aos outros, não o que se sabe, mas as fronteiras do seu conhecimento; quer dizer, os seus limites, que derivam do fato de que o "objeto" narrado é um processo e um caminho de pesquisa.

O educador, enquanto observa, empenha-se para captar ou registrar os vestígios deixados pelos interesses e explorações das crianças. Essa percepção permite transmitir aos outros as diferentes estratégias, soluções e dificuldades enfrentadas por elas. Segundo Dolci (2017), a documentação é um modo de relato, que viabiliza a continuidade e o desdobramento das pesquisas das crianças. É também uma forma de apreciar e valorizar as descobertas feitas por elas, que será algo destacado na documentação pedagógica. Mas para que isso ocorra, os educadores precisam estar atentos aos interesses e percebendo que algo pode ser importante, eles precisam “fazê-los perceber isso e envolver os outros” (DOLCI, 2017, p. 50).

A documentação pedagógica é uma proposta que distingue a abordagem Reggio Emilia de Educação Infantil de outras experiências espalhadas pelo mundo. A partir dos registros dos trajetos de experiência e aprendizagem das crianças nas escolas, os educadores elaboram diferentes formas de documentação, que tornam possíveis percursos e processos de aprendizagem, quando os torna visíveis (RINALDI, 2018, p. 185). Para essa autora, a documentação pedagógica também é um instrumento que torna visível os significados que as crianças atribuem às suas experiências e aprendizagens. Com isso, as crianças têm a oportunidade de olhar suas estratégias de pensamento sob outra ótica, ao longo e depois do andamento de seus trajetos de aprendizagem. Finalmente, Rinaldi (2018, p. 129) também sugere que a documentação pedagógica sustenta uma pedagogia da escuta, que envolve tanto escutar, quanto ser escutado. Com isso, é possível um processo de construção de conhecimento que engloba visitar, reler e ressignificar as ações, experiências e aprendizagens (p. 130).

Uma visão semelhante encontramos em Vecchi (2017, p. 192), que afirma a possibilidade da documentação pedagógica tornar vivível as estratégias que as crianças utilizam para lidar com um problema. A documentação é uma espécie de “mapa” que revela formas de pensar e

de trabalhar usadas pelas crianças, que podem lhes ajudar a ver, ou “escutar” outras estratégias e modos de pensamento (VECCHI, 2017). Isso também possibilita às crianças conhecerem o que seus pares fizeram, como pensaram, suas diferentes visões e pontos de vista, sejam semelhantes ou diferentes. Com isso, a documentação pedagógica pode ser entendida como uma forma de transformar a aprendizagem (RINALDI, 2018, p. 130).

Finalmente, a documentação pedagógica pode ser concebida como um procedimento avaliativo, que permite valorizar as descobertas das crianças. Com essa abordagem, os educadores conseguem perceber as diferentes estratégias de pensamento utilizadas pelas crianças, tornadas visíveis a todos e assim passíveis de apreciação (RINALDI, 2018).

### 3.1.2 As funções da documentação pedagógica

A seguir, apresentamos um conjunto de funções da documentação pedagógica, na concepção de diferentes autores italianos. Logo após, revelamos a visão de outros autores com relação a essas e outras funções possibilitadas por essa ferramenta.

Benzoni (2001) atribui 5 funções à documentação pedagógica: a) descobrir e conhecer; b) analisar, reconstruir e reprojeter; c) manter a memória; d) estar em relação; e) informar e comunicar. Pasciuti (2001) considera que a documentação pedagógica objetiva: a) fazer pesquisa; b) melhorar o trabalho educativo; c) contar e recontar; d) projetar; e) construir identidades; f) observar, g) avaliar; h) autoformação; i) ofertar formação. Outros autores são mais sintéticos com relação às possibilidades da documentação pedagógica. De Rossi e Restaglian (2013), por exemplo, fazem uma divisão de três funções primárias: comunicação, formação e avaliação. Já Biffi (2014) sugere que a utilidade da documentação pedagógica seja para: recordar, formação, avaliação, projeção, comunicação e produção de cultura.

Por fim, Antonietti (2011) compreende que as finalidades consistem em apresentar, socializar e tornar visível as aprendizagens das crianças. Assim, com base nas visões acima, argumentamos que a documentação pedagógica pode assumir diferentes funções.

A documentação pedagógica, segundo Rinaldi (2018, p. 109), pode atuar como "uma força que produz o entrelaçamento das ações de adultos e crianças". Documentar, assim, pode estabelecer uma relação com as crianças; fornecer um veículo de escuta, valorizar suas descobertas, sustentar suas aprendizagens e exibir as narrativas das suas experiências, em diferentes linguagens. Como isso, a documentação pedagógica pode tornar visíveis as estratégias de pensamento das crianças na educação infantil.

Rinaldi (2018, p. 129) aponta como uma das funções primárias da documentação pedagógica, seja a de garantir que as crianças possam escutar e serem escutadas. A autora esclarece que essa ação oferece a oportunidade para as crianças observarem suas estratégias de pensamento a partir de outra ótica enquanto estão desenvolvendo as suas experiências (p. 130). Além disso, elas podem "escutar" outras estratégias e formas de pensar e, portanto, seu conhecimento e identidade também poderão ser construídos pelo outro (RINALDI, 2018; VECCHI, 2017).

Essa perspectiva revela a importância da documentação pedagógica para tornar visíveis os percursos investigativos e as estratégias utilizadas pelas crianças, para solucionar um problema (RINALDI, 2018; VECCHI, 2017). Ela possibilita que as descobertas, as aprendizagens, as interpretações e as estratégias de pensamento das crianças sejam reveladas, por meio dos vestígios de que algo importante ocorreu. A documentação pedagógica faz isso ao tornar visíveis as diferentes estratégias de pensamento utilizadas pelas crianças durante as investigações (RINALDI, 2018; VECCHI, 2017). Isso permite que as crianças tenham conhecimento sobre aquilo que seus pares fizeram, visualizando diferentes pontos de vista de uma ação semelhante.

Ao argumentar sobre a documentação como instrumento que possibilita dar visibilidade das estratégias cognitivas utilizadas pelas crianças, Davoli (2017, p. 104) ressalta que essa é uma maneira delas percorrerem um trajeto já descoberto antes, permitindo a reflexão dos significados das vivências já realizadas por elas e por outras crianças e os modos como aprenderam. Isso quer dizer, que documentação pedagógica pode testemunhar os diferentes modos de aprendizagens das crianças. Também entendemos que a documentação pedagógica pode ter a função de dar voz aos pensamentos das crianças na Educação Infantil. Com base nessa concepção, esperamos que os educadores propiciem um contexto de escuta, pois “sem escutar, sem receber bem as ideias dos outros, não pode haver nem aprendizagem nem ensino” (VECCHI, 2016, p. 309).

Outra função da documentação pedagógica reside em atribuir sentido aos interesses e experiências das crianças. Para isso, durante o percurso e experiências das crianças, os educadores devem capturar os momentos mais significativos para as crianças, registrar os vestígios das suas aprendizagens e elaborações, para depois significá-los e interpretá-los (MALAGUZZI, 2016, p. 71). É necessário compreender que as crianças possuem a competência para aprender por conta própria e, portanto, são capazes de sustentar suas aprendizagens, bem como de significá-las e tais processos podem ser documentados. Além disso, a documentação pedagógica propicia um aprendizado recíproco, entre crianças e educadores, pois oferece sustentação a processos compartilhados de conhecimento entre eles. Nas escolas da infância de Reggio Emília, crianças e adultos aprendem uns com os outros (RINALDI, 2018).

A documentação pedagógica também cumpre a função de valorizar o que as crianças realizam. Quando se realiza a documentação de um processo de investigação iniciado pelas crianças, por exemplo, isso não somente torna visível uma experiência, mas viabiliza o desenvolvimento e a continuidade de outras possíveis pesquisas, por



elas mesmas ou outras crianças, no futuro. É preciso dar valor ao que as crianças fazem na escola e, para isso, a documentação cumpre um papel importante, como sugere Dolci (2017, p. 50).

[...] temos que criar as condições adequadas para que meninos e meninas façam, descubram, manipulem à vontade enquanto adultos se dedicam a sedimentar os resultados. Se alguma coisa extraordinária que a criança faz não é valorizada, se esquece. Quando meninos e meninas espontaneamente fazem algo que, para nós, pode ser o embrião da documentação, precisamos fazê-los perceber isso e envolver os outros. É preciso dar valor ao que fazem meninos e meninas.

A documentação pedagógica permite traçar um fio de memória, tal como descreve Davoli (2017, p. 104), que torna visível as aprendizagens das crianças em diferentes momentos dos seus percursos de investigação. Para essa autora, uma documentação pedagógica pode atravessar o tempo, promovendo a visibilidade do presente, guardando memórias do passado e abrindo janelas ao futuro. Ao fazer isso, a documentação pedagógica não somente torna visível as estratégias cognitivas utilizadas pelas crianças durante os processos de aprendizagens, mas também revela e valoriza suas diferenças quando fazem isso (p. 103).

Essa função da documentação, tal como descreve Dolci (2017), torna possível estudar os processos vivenciados pelas crianças e educadores. Isso mostra o quanto a documentação pedagógica é uma atividade que permite dar visibilidade às ações e pensamentos das crianças, possibilitando que suas experiências sejam estudadas. Esse autor afirma que a documentação pedagógica cria condições para que as crianças possam descobrir e realizar as suas experiências. Nessa perspectiva, documentar seria uma forma de valorizar os progressos das crianças e também, como forma de conscientizá-las de suas ações. Observar e registrar as experiências de aprendizagens das crianças, registrar seus interesses, suas ações, suas visões e modos de compreensão, além de revelar suas estratégias cognitivas, torna possível o surgimento de projetos futuros de investigação e novos

processos e trajetos de pensamento. Tal como escreve Rinaldi (2018, p. 129), tornar visível o pensamento das crianças é também tornar possível trajetos de conhecimento.

Ainda na visão de Dolci (2017), a documentação pedagógica possui a finalidade de "manter a memória do caminho percorrido" (p. 45). Esse autor esclarece que os professores podem esquecer dos avanços que ocorrem durante o desenvolvimento das crianças, por isso precisamos ter consciência das nossas ações. Rememorar, possibilita visualizar os caminhos ou "fios" percorridos, o que possibilita às crianças e adultos visualizarem como podem aprender em outros contextos e experiência.

De acordo com Rinaldi (2018, p. 113), a documentação pedagógica proporciona "uma valiosa oportunidade de revisitação, reflexão, interpretação e auto-organização do conhecimento". Ela tem a função de apoiar as teorias que as crianças apresentam, pois conseguem visitar as suas aprendizagens, avaliar o que realizaram, bem como perceber as suas descobertas e de seus pares. Além disso, Rinaldi (2018) acrescenta que ela possibilita uma "releitura, revisitação e a avaliação, no tempo e no espaço, de forma que essas ações se tornem partes integrantes do processo de construção do conhecimento" (p. 130).

No cotidiano da Educação Infantil são muitas as histórias vividas pelas crianças. Quando elas não são documentadas há o risco de caírem no esquecimento. Nesse contexto, a documentação pode cumprir a função de capturar e preservar narrativas de aprendizagem, que possibilitem a percepção das escolhas realizadas e do caminho percorrido ao longo do tempo. Para que as histórias de descobertas e realizações das crianças não sejam esquecidas, é preciso que sejam tornadas narrativas, e então, documentadas. Como forma de narrativa, a documentação pedagógica integra diferentes materiais coletados durante as experiências das crianças (MELLO, BARBOSA e FARIA, 2017; VECCHI, 2017). Esses materiais oferecem às crianças e aos

educadores registros entrelaçados em diferentes linguagens. Rinaldi (2018) esclarece que eles deixam vestígios e tornam visíveis os percursos de aprendizagens das crianças, suas descobertas, suas interpretações e suas estratégias de pensamento (p. 110). Desse modo, a documentação pedagógica pode ser concebida como uma forma de narrativa que reúne de um modo coerente um conjunto de observações, registros e elaborações, bem como estratégias de pensamento usadas pelas crianças. São narrativas que podem ser conhecidas e reinterpretadas, mais tarde, por crianças e adultos que não estavam presentes no momento da experiência original.

É importante assinalar a documentação pedagógica é uma fonte inesgotável de materiais que usamos todos os dias. Por essa razão, ela promove a reflexão, tanto individualmente quanto coletivamente, sobre as experiências vividas e sobre os projetos explorados (VECCHI, 1999, p. 131). Nesse sentido, ela auxilia o processo da construção do conhecimento, possibilitando que as crianças sejam capazes de refletir sobre os seus percursos investigativos e de seus pares. Tendo uma função reflexiva, a documentação pedagógica é um recurso fundamental que oferece um modo de captar e apreciar as diferentes estratégias de pensamento utilizadas pelas crianças. Além disso, ela fornece evidências e hipóteses que podem embasar a análise dos educadores que estudam crianças (RINALDI, 2018, p. 119).

Na perspectiva de Rinaldi (2018), uma das funções principais da documentação pedagógica é valorizar as descobertas das crianças, tornando visível e partilhável esses momentos. Para isso, os educadores precisam ter acesso às diferentes estratégias de pensamento utilizadas pelas crianças (RINALDI, 2018). Entretanto, essa prática não tem por função dar direção aos diferentes processos de investigação das crianças.

Uma função interessante, mencionada por essa autora refere-se à possibilidade da documentação pedagógica sustentar investigações realizadas pelos educadores sobre como as crianças aprendem. É

importante lembrar que, no contexto da abordagem Reggio Emilia de Educação Infantil, a criança é compreendida como protagonista de suas aprendizagens. Diante disso, os educadores possuem a responsabilidade de abandonar instrumentos descontextualizados, classificatórios e supostamente objetivos. Os momentos significativos e de interesse das crianças devem ser considerados, lançando mão de ferramentas para captar esses momentos preciosos. Isso torna possível usar a documentação pedagógica para avaliar as aprendizagens das crianças. Sobre essa questão, Rinaldi (2018) escreve:

Sinto que reconhecer a documentação como ferramenta possível para a aferição e avaliação nos dá um "anticorpo" extremamente poderoso contra a proliferação de ferramentas de aferição e avaliação cada vez mais anônimas, descontextualizadas e só aparentemente objetivas e democráticas. (RINALDI, 2018, p. 120).

A função de dar visibilidade às experiências, pensamentos e aprendizagens das crianças possui muitas dimensões. De um lado, a documentação pedagógica tem por função comunicar ou tornar visível o que ocorre dentro do território infantil. Além disso, ela revela a própria ideia de educação das escolas. Sobre isso, Vecchi (2016, p. 305) observa:

A documentação também tem sido uma maneira democrática de tornar conhecido, de compartilhar e de discutir o que acontece nas escolas e serve como lembrete do valor e da importância da educação. (VECCHI, 2016, p. 305).

A documentação pedagógica, assim, cumpre uma função de comunicar e compartilhar as experiências que ocorrem na Educação Infantil. Quando os educadores compartilham, discutem e comunicam as estratégias de aprendizagens das crianças, eles, além de valorizá-las, evidenciam a importância desse nível de ensino. Um entendimento semelhante pode ser encontrado em um texto de Maselli e Zanelli (2013). Para essas autoras, a documentação pedagógica cumpriria uma *função comunicativa*, quando torna comum e compartilhável as diferentes ações do cotidiano infantil.

Vista como uma oportunidade de formação, a documentação pedagógica pode ser explorada ainda segundo outras funções. Para Vecchi (2016, p. 309-310), a formação dos educadores está relacionada com as discussões, compartilhamento e reflexões das estratégias de aprendizagens das crianças. Em momentos de formação, o compartilhamento de experiências pedagógicas sustentado por documentações pedagógicas oferece condições para que os educadores avaliem práticas educativas e contrastem diferentes ideias e pontos de vista.

Conforme argumentam Maselli e Zanelli (2013), a documentação pedagógica promove formação para os grupos de educadores. Por meio dessa ferramenta é possível realizar o compartilhamento, fazer comparações, analisar e avaliar os projetos desenvolvidos e alcançados. Tal prática ajuda a desencadear os processos educativos com qualidade, como também refinar as formas de comunicação e as relações dentro do ambiente educativo.

Em um dos seus textos, Malaguzzi (2016, p. 66) observa que a documentação do trabalho desenvolvido com as crianças pode estabelecer um sistema de comunicação efetiva entre a escola e as famílias. O autor lembra:

Queríamos mostrar aos pais como as crianças pensavam e se expressavam, o que elas produziam e inventavam com suas mãos e inteligência, como elas brincavam e se relacionavam com os outros, como discutiam suas hipóteses, como sua lógica funcionava. Queríamos que os pais vissem que os seus filhos tinham mais recursos e mais habilidades do que, em geral, se pensava. Queríamos que os pais compreendessem o quanto valorizávamos os seus filhos. Em troca, acreditávamos ser justo que os pais nos ajudassem e ficassem ao nosso lado. (MALAGUZZI, 2016, p. 66).

### 3.2 OS TIPOS DE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Na seção anterior, analisamos o conceito e as inúmeras funções da documentação pedagógica, de acordo com a abordagem italiana. Neste item descrevemos os diferentes tipos de documentação

pedagógica encontradas nas práticas da abordagem italiana.

Malaguzzi (2016), ao escrever sobre as escolas da infância de Reggio Emilia, declara que, dentro delas, as paredes "falam e documentam". Essa afirmação refere-se ao fato de que o *hall* de entrada, a sala de espera, salas de atividade, ateliê, cozinha e banheiro possuem documentações. Nesses espaços usualmente encontram-se "exposições temporárias e permanentes sobre o que as crianças e os professores criaram" (MALAGUZZI, 2016, p. 58). Logo na entrada das escolas é possível notar o valor dado à comunicação, são informações que tornam visível a identidade das escolas. Nas paredes é possível notar as fotografias da equipe escolar, cronogramas das atividades que estão sendo desenvolvidas, das reuniões com as famílias, expressões das crianças relacionadas com algum projeto e outras documentações (GANDINI, 2016, p. 316).

A partir da revisão da literatura educacional, particularmente relacionada à abordagem Reggio Emilia, foi possível encontrar diferentes tipos de documentação pedagógica. Um desses tipos é chamado de *mini-histórias*, tal como descrito por Vecchi (2017, p. 216). Estas são baseadas em episódios breves de experiências das crianças e estão relacionadas com as relações que elas estabeleceram consigo mesmas e com o grupo (VECCHI, 2017, p. 249). Por meio do registro das falas das crianças e de fotografias que registram suas ações, são colhidos alguns vestígios de episódios relevantes vivenciados por elas. Aquela autora esclarece que as fotos procuram capturar as "mímicas e gestos das crianças entre si e com o que estão elaborando, com o objetivo de mostrar, o máximo possível, a aprendizagem, a atmosfera, o sentido da vida que escorre dentro do grupo" (VECCHI, 2017, p. 216). Mas, para que esses relatos e fotografias se configurem como uma documentação pedagógica é necessário que estejam articulados à sequência de estratégias de pensamento utilizadas pelas crianças. Além disso, é possível integrar a essa elaboração, algumas falas, observações, interpretações poderão ser acrescentadas.

Vecchi (2017, p. 216) explica que esse processo não é simples, mas que os educadores aprendem fazendo. Para isso, é necessário “entender rápido, interpretando diretamente qual imagem pode representar o sentido do que está acontecendo” (VECCHI, 2017, p. 216). Ou seja, educador precisa ver e interpretar o que a ação da criança, e então, dar significado a situação escutada.

As mini-histórias “são um grande exercício de escuta das situações que se transforma em grande instrumento de estudo para compreender melhor as crianças e uma forma de comunicação que pode ser facilmente compartilhada” (VECCHI, 2013, apud FOCHI, 2019, p. 18). Na visão de Altimir (2010) as mini-histórias são “pequenos relatos, alguns com um denso passado, outros com muito futuro e, alguns, simples instantes” (p. 84).

Segundo Fochi (2017, p. 98), as mini-histórias nos possibilitam revisitar as observações produzidas pelos professores, quando estão trabalhando com as crianças no cotidiano da Educação Infantil. Na perspectiva desse autor, a mini-história é compreendida como:

[...] uma das formas de testemunhar a respeito das crianças, da docência e da própria escola, entendendo essa forma episódica de comunicar como uma breve narrativa imagética e textual, em que o adulto interpreta os observáveis de modo a tornar visíveis as rapsódias da vida cotidiana. Essas rapsódias são fragmentos poéticos que, quando escolhidos para serem interpretados e compartilhados, ganham valor educativo, se tornam especiais pelo olhar do adulto que acolhe, interpreta e dá valor (FOCHI, 2019, p. 19).

Elas contêm breves narrativas imagéticas e textuais, que tornam visíveis alguns episódios significativos selecionados do repertório de experiências das crianças. Outro tipo de documentação pedagógica é denominado de *documentação de síntese* (VECCHI, 2017). Esta é composta pelas observações realizadas pelos professores, os quais documentam de forma sintética sucinta os desafios construtivos enfrentados pelas crianças e como solucionaram (p. 192). A autora exemplifica essa documentação mencionando como o grupo de crianças conseguiram construir um tronco de uma árvore com argila. Para essa atividade era necessário compreender a comportamento e a

consistência desse tipo de material, como a estrutura da árvore conseguiria suportar o peso dos seus galhos e folhas.

Vecchi (2017, p. 192) conta que os professores não intervêm nas ações do grupo, e que as crianças já estão habituadas a solucionar os problemas com que se deparam. Na situação apresentada acima, os professores documentaram as diferentes estratégias que o grupo utilizou para aumentar a estabilidade do tronco da árvore. Para esse tipo de documentação foram utilizadas as anotações e imagens de síntese que descrevem as estratégias utilizadas pelas crianças (VECCHI, 2017, p. 193). Para documentar os professores devem seguir os percursos investigativos das crianças, a forma como manipulam ou interagem com algum objeto. Essa estratégia possibilita “dar forma e imagem” para os pensamentos e para os traços das mãos das crianças. Isso permite dar visibilidade as escolhas feitas e aos caminhos percorridos pelo grupo.

Outro tipo de documentação são os painéis. Eles não são apenas estruturas que contêm as fotografias das crianças. Mais que isso, eles são compostos por imagens que representam as investigações realizadas pelas crianças, eles dispensam capturas de cenas preparadas ou intencionais. Para tanto, é preciso ter sensibilidade no olhar para capturar os momentos mais significativos e de interesse das crianças (HOYUELOS, 2006, p. 23).

Os chamados diários ou cadernos de estudo e pesquisa são tipos de documentação pedagógica utilizados para a formação de atelieristas e educadores. Para Zabalza (2004, p. 10) os diários de aula são instrumentos de pesquisa, uma vez que “se tornam recursos de reflexão sobre a prática profissional e, portanto, instrumento de desenvolvimento e melhoria da própria pessoa e da prática profissional que exerce”. Esse tipo de documentação envolve a linguagem escrita e visual das observações realizadas por esses profissionais. Ele possibilita comunicar o maior número de interpretações possíveis, além de ser uma forma fácil de ser reproduzida e distribuída para o número maior de pessoas possíveis, com vistas a obter contribuições de diferentes perspectivas



(VECCHI, 2017, p. 243). Sobre isso, Vecchi escreve:

São muitos os caminhos em que é necessário escolher para qual direção ir, procurando, ao mesmo tempo, não prevaricarmos, isto é, não traírmos as estratégias e pensamentos das crianças, mas identificarmos, de modo constante, os aspectos mais importantes a serem enfatizados e desenvolvidos. (VECCHI, 2017, p. 243).

Os vídeos são outra forma de documentação pedagógica, assim como os livros que nos fazem entrar nas histórias contidas em suas páginas, os vídeos também possibilitam a imersão ao mundo fantástico e de fascínio das crianças. Esse instrumento possibilita inúmeras formas de envolver as crianças e convidá-las para novas experiências. Esse movimento é descrito por Vecchi (2017, p. 181), como uma forma de iniciar relações e percepções diferenciadas com o ambiente. Para esse tipo de documentação sons e imagens projetadas convidam as crianças a dar vez e voz à sua imaginação e criatividade. Uma forma semelhante é composta pela documentação visual, a qual oferece ritmos próprios de comunicação e solicita compreensão de suas possibilidades. Para Vecchi (2017, p. 276), esses tipos de documentação são exercícios que permitem recolher os vestígios das experiências das crianças e oferecem a utilização de diferentes narrativas.

Dentre os tipos de documentação pedagógica, também temos os portfólios. Um portfólio pode ser descrito como um tipo de documentação, que reúne a seleção de diferentes materiais que representam as histórias vividas pelas crianças. Eles são considerados como importantes meios da memória das aprendizagens e configura-se como uma amostragem do que foi produzido na escola e possui narrativas de como foi feita essa produção.

Para isso, é preciso considerar as habilidades, os percursos investigativos, as experiências significativas e os interesses das crianças. “Ao examinarmos as observações registradas e preparadas juntas, podemos predizer e desenvolver os nossos próprios interesses sobre questionamentos e os aprendizados delas e nossos” (GANDINI; GOLDHABER, 2002, p. 154).

### 3.3 REVELANDO O PENSAMENTO INVESTIGATIVO DAS CRIANÇAS

Neste item analisamos uma questão central desta pesquisa, como a documentação pedagógica pode revelar o pensamento investigativo das crianças na Educação Infantil. Para essa tarefa exploramos diferentes perspectivas encontradas na literatura educacional, particularmente considerando um conjunto de teóricos italianos, que escreveram sobre essa temática.

A documentação das diversas experiências e interações vivenciadas pelas crianças na escola, tornam visíveis ao mundo o que elas fazem, como elas pensam e interpretam. Também revela às próprias crianças o quão importante o que elas fazem, seus modos de pensar, suas hipóteses, as soluções que encontram, as descobertas que realizam. Sobre esse aspecto, Rinaldi (2016) afirma que “as crianças podem compreender não apenas os seus processos, mas o que você valoriza como significativo para seus processos de aprendizagem” (RINALDI, 2016, p. 243).

A documentação dos percursos das crianças revela que o que elas fazem possui significado e, portanto, tem valor. É uma estratégia pedagógica que tira a criança do anonimato, revelando o que elas fazem, bem como a importância disso. Quando suas aprendizagens são tornadas visíveis, as crianças percebem concretamente o quanto são ouvidas, compreendidas, apreciadas, valorizadas e que suas ações podem ser compartilhadas (RINALDI, 2016, p. 243).

Na perspectiva de Rubizzi (2014, p. 96) documentar os processos mais significativos das crianças sob a ótica dos professores é uma forma de tornar visível alguns aspectos que estariam escondidos. Nessa concepção, a documentação pedagógica é entendida como uma forma de “tornar visível alguns aspectos mais escondidos dos processos documentativos, que são, porém, determinantes para a construção de sentidos e significados compartilhados” (RUBIZZI, 2014, p. 96).

É delicado este trabalho de dar visibilidade aos processos de aprendizagem das crianças, pois depende dos professores estarem empenhados em "ouvir", observar e registrar o pensamento delas – seus interesses, descobertas, ideias, hipóteses, estratégias, aprendizagens, emoções, entre outros aspectos. Essa tarefa requer que os profissionais saibam seguir os vestígios dos trajetos de pensamento ou de aprendizagem das crianças.

Vecchi (2017) utiliza uma metáfora interessante para descrever como a documentação pedagógica pode revelar os trajetos de pensamento e ação que as crianças realizam na escola. Ela se refere a observar os "trajetos das mãos" das crianças. Com essa imagem ela sugere seguir os movimentos do pensamento delas, muito visíveis em suas mãos, quando procuram construir e dar forma e imagem para os seus pensamentos. Segundo essa autora, esse é um percurso interessantíssimo e ao segui-lo se pode chegar a intuir, com muita profundidade, as escolhas e os percursos feitos pelas crianças (VECCHI, 2017, p. 242). Ao documentar esses trajetos, as "mãos" dos professores seguem as "mãos" das crianças, e com isso o pensamento investigativo destas é revelado.

Um pensamento interessante sobre a importância dos traços das crianças encontramos nos escritos de Lowenfeld e Brittain. Segundo esses autores, "para compreendermos o verdadeiro significado dos rabiscos infantis, devemos-nos esforçar, o mais possível para nos colocarmos no lugar da criança" (LOWENFELD; BRITAIN, 1997, p. 95). A partir dessa perspectiva, podemos considerar que a criança enquanto realiza seus traços pode fazer representações de seus pensamentos, expressar sentimentos, seus desejos ou até mesmo suas inquietações.

Os processos de aprendizagem nas escolas de infância de Reggio Emilia seguem uma abordagem de projetos de investigação. Neles as crianças exploram, descobrem, inventam, resolvem, representam. Vecchi (2017) salienta que no andamento de um projeto é dada uma maior importância para algumas partes do que para outras. Isso

significa que os desejos e pensamentos das crianças vão modificando a direção do projeto juntamente com a mediação dos professores. Para essa tarefa, é preciso fazer uma escolha “que não traia nem os pensamentos das crianças, nem a identidade do tema que está sendo trabalhado” (VECCHI, 2017, p. 189). Para isso, os professores precisam verificar os rumos de interesses das crianças e se podem ajudá-las a prosseguir com suas estratégias e investigações (GANDINI; GOLDHABER, 2002, p. 154). Quando se documenta os muitos detalhes do desenvolvimento desses projetos de aprendizagem realizados pelas crianças, é possível tornar visível o seu pensamento investigativo.

Em um dos espaços mais importantes das escolas da infância de Reggio Emilia, os ateliês, as crianças têm a oportunidade de ir além no andamento de algum projeto no qual estejam trabalhando. Nesse espaço elas podem utilizar materiais e instrumentos variados, e explorar diferentes linguagens para expressarem os seus modos de pensamento investigativo. Esse é um espaço permeado pelo encontro, pelas descobertas, pelas invenções, pelas expressões das crianças.

Ao escrever sobre os ateliês, nas escolas da infância de Reggio Emilia, Malaguzzi (2016) argumentou que a importância desse espaço estaria em “ajudar as crianças a encontrarem seus próprios estilos de trocas com os amigos, envolvendo tanto seus talentos quanto suas descobertas” (p. 66). Para que isso aconteça, tanto professores quanto atelieristas, precisam estar diretamente envolvidos com os trabalhos das crianças, ficando a cargo desses profissionais a tarefa de observar, interpretar e registrar as estratégias utilizadas pelas crianças (VECCHI, 2017, p. 177). Observar as crianças trabalhando no ateliê, suas escolhas de materiais e linguagens, seus modos de elaboração, também torna visível os seus modos de pensamento investigativo.

## 4 DESENVOLVIMENTO DA ANÁLISE TEMÁTICA

Neste capítulo apresentamos os procedimentos gerais do tipo de análise utilizada para o desenvolvimento central desta pesquisa. Em função da natureza e do objetivo desta pesquisa, recorreremos a um método de análise textual (BRAUN; CLARKE, 2006). Em linhas gerais, esse tipo de abordagem de pesquisa é caracterizado pelo desenvolvimento de uma leitura analítica teórica aprofundada de um corpo de textos, elaborados por um teórico ou conjunto de teóricos de referência no campo do objeto de estudo. Esse modo de análise tem em mente discernir e interpretar um conjunto de detalhes descritivos sobre um determinado tema encontrado dentro daquele horizonte textual considerado nesta pesquisa.

Tendo em consideração a natureza qualitativa teórica e exploratória da pesquisa apresentada nesta dissertação, iremos utilizar um método particular de investigação textual, descrito na literatura de pesquisa educacional como *análise textual temática*. A abordagem aqui utilizada foi originalmente apresentada em um artigo escrito por Virginia Braun e Victoria Clarke (2006), pesquisadoras da Universidade de Auckland e da Universidade do Oeste da Inglaterra, respectivamente.

O método de investigação sistematizado pelas duas autoras mencionadas no parágrafo acima oferece uma abordagem possível e interessante de análise temática, que atende à perspectiva teórico-epistemológica da pesquisa aqui descrita, bem como leva em consideração o seu objeto e objetivo geral, propostos. Portanto, ela foi desenvolvida a partir de um modo de análise textual temática que investigamos como a documentação pedagógica pode revelar o pensamento investigativo das crianças no contexto da Educação Infantil,

segundo um determinado corpo de textos de referência que tratam dessa questão no campo educacional.

#### 4.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Neste primeiro item tratamos de descrever, em linhas gerais, a natureza da pesquisa realizada. Iremos apontar suas características epistemológicas amplas, bem como sua origem histórica nas investigações em Ciências Humanas. Iniciamos, abaixo, abordando a questão da sua natureza.

A pesquisa apresentada nesta dissertação possui uma natureza qualitativa e exploratória. Segundo André (1995), a investigação qualitativa é um tipo de abordagem que tem suas origens epistemológicas encontradas na Filosofia e Sociologia na Europa, no final do século XIX. Os fundamentos dessa abordagem se apresentam no contexto do debate sobre as diferenças de procedimentos e pressupostos em relação à pesquisa quantitativa, até então dominante no campo das pesquisas em Ciências Humanas.

Segundo Creswell (2010), a pesquisa qualitativa se distingue fundamentalmente pelo seu foco interpretativo. Para esse autor, ela atribui um papel fundamental ao pesquisador, no encontro deste com o objeto de interesse relativo à sua investigação, que pode consistir ou estar situado dentro de um texto ou conjunto de textos – tal como é o caso da pesquisa aqui apresentada. Dentro do contexto geralmente observado nas pesquisas qualitativas, usualmente o investigador se encontra em uma situação de indagação dentro da qual não é possível evitar a tarefa de interpretação como parte do processo de compreensão daquilo que está perquirindo. Tal é uma situação usual em muitas pesquisas desenvolvidas no campo educacional e também se apresenta no contexto da investigação que aqui apresentamos.

Em consideração à natureza qualitativa apresentada pela pesquisa relatada nesta dissertação, escolhemos como melhor

abordagem analítica interpretativa um método de investigação textual denominado na literatura educacional de *análise temática*. Em linhas gerais, esse método pode ser descrito como um processo de revisar diversas vezes um texto ou conjunto de textos, tendo em mente gerar um conjunto de códigos, a partir de um tema ou temas encontrados dentro daqueles (BRAUN e CLARKE, 2006). Desse modo, essa abordagem torna possível uma leitura analítica interpretativa sobre um tema ou questão encontrados dentro de um corpo texto (ou conjunto de textos), que está sendo considerado pelo campo da investigação.

Segundo a perspectiva metodológica apresentada por Braun e Clarke (2006), em seu artigo, o método de análise temática pode ser utilizado para identificar, descrever e analisar temas, encontrados dentro de um corpo de itens textuais. Os itens ou dados, no caso da pesquisa que apresentamos nesta dissertação, referem-se a determinados conteúdos textuais, sobre documentação pedagógica. Para aquelas duas autoras, essa abordagem de investigação textual articula uma forma de organizar e um modo de descrever e interpretar um conjunto de informações detalhadamente. Além disso, esse método pode ser descrito como uma estratégia para representar e tornar visível os significados encontrados dentro de um texto ou contexto (BRAUN e CLARKE, 2006).

#### 4.2 OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Neste item descrevemos, em linhas gerais, o conjunto de passos que compreendem o processo de análise textual temática, que empreendemos na última etapa do desenvolvimento desta pesquisa. Conforme originalmente proposto por Braun e Clarke (2006, p. 80), esse método é composto por 6 passos, e podem ser alterados de acordo com o objetivo e o desenvolvimento da pesquisa.

Para Braun e Clarke (2006, 90) as fases dessa análise são consideradas como um guia para demonstrar os procedimentos que

podem ser utilizados. As autoras reconhecem que esses passos não são reconhecidos como uma regra, mas sim como preceitos básicos que podem ser ajustados de acordo com a questão da pesquisa (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 80).

Essa análise não se trata apenas de seguir as fases como um processo linear. Ao contrário disto, no desenvolvimento da análise temática muitas idas e vindas são necessárias para o avanço desta pesquisa e, por este motivo não deve ser algo apressado. Apresentamos nos parágrafos a seguir, as cinco fases consideradas para esta investigação.

O primeiro passo da investigação temática consiste em selecionar um texto ou conjunto de textos relevantes à pesquisa, que serão considerados na análise. Nessa etapa, segundo as autoras, estaria envolvida uma familiarização com o corpo de "dados textuais" considerado na pesquisa. Ao longo do processo de revisão de literatura, iniciado na primeira etapa de desenvolvimento desta pesquisa, foi possível estabelecer uma familiarização com um conjunto principal de textos que abordam o objeto aqui investigado. A partir disso selecionamos para a análise temática o seguinte conjunto de textos: Davoli (2017), Dolci (2017), Rinaldi (2018), Vecchi (2017).

O segundo passo do método compreende uma *leitura preliminar* dos textos selecionados na etapa anterior. Assim, após a seleção do corpo de textos, realizada na etapa anterior, dentro da qual reunimos materiais que contêm conteúdos teóricos significativos sobre o objeto de interesse à pesquisa, ocorre uma leitura inicial pela qual identifica-se alguns significados e padrões que se apresentam naquela literatura selecionada para o modo de investigação aqui proposto.

Segundo a perspectiva proposta por Braun e Clarke (2006), a primeira etapa desse método de análise textual constitui uma *leitura inicial* ("early reading") dos materiais da pesquisa, que neste caso são compostos pelos textos de quatro teóricos que se destacam na literatura educacional, por suas contribuições sobre o tema desta pesquisa.



Segundo as duas autoras mencionadas acima, este primeiro momento da análise é ideal para o pesquisador "começar a tomar notas ou apontar ideias para codificação" (p. 91).

Outra perspectiva conceitual sobre esta primeira etapa da investigação textual pode ser encontrada em Laurence Bardin (2016), uma teórica francesa que propõe um método de análise de conteúdo. Embora essa seja outra forma de análise textual, que não utilizamos nesta pesquisa, nos parece interessante expor a perspectiva conceitual dessa autora. Para ela, a primeira fase da investigação textual envolve uma leitura flutuante. Segundo Bardin (2016), a *leitura flutuante* consiste no primeiro contato ou aproximação aos textos selecionados ou que serão utilizados na análise. Ela escreve que a leitura flutuante é considerada a primeira atividade que "consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações" (p. 126).

Esta primeira etapa de *leitura preliminar* (ou de *leitura flutuante*) pode ser realizada de diferentes formas, não havendo uma forma única correta para proceder nesta fase de pesquisa (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 90). No entanto, nessa etapa é vital que o pesquisador mergulhe nos dados para se tornar familiarizado em profundidade com a amplitude dos conteúdos do corpo textual sob análise (p. 91). Essa imersão também envolve a *leitura repetida* do texto, para procurar, de maneira ativa, significados de padrões que possam ser encontrados no texto (p. 91). Finalmente, durante essa etapa, podem ser feitas anotações ou se destacar passagens textuais que possam ajudar a codificar o texto, procedimento que ocorre na etapa seguinte da aplicação deste método (p. 91). Esse é um passo importante e eventualmente demorado, mas que servirá como base para as demais etapas previstas no método.

Quando se realiza a leitura flutuante do corpo textual designado é importante observar detalhes sobre como os conteúdos relevantes à pesquisa estão apresentados, ou seja, dedicar atenção às palavras e expressões utilizadas, à forma de construção textual e àquilo que está

pontuado nos materiais considerados. Assim, nessa segunda etapa de pesquisa, é importante observar com atenção o tecido textual dos materiais considerados.

O terceiro passo do método consiste na codificação dos dados mais interessantes para a pesquisa, separando-as para construir o texto. Para essa etapa, algumas passagens do corpus textual consideradas relevantes foram destacadas com marca texto e listadas em uma tabela, gerando os primeiros códigos. Para Braun e Clarke (2006, p. 92), essa organização é chamada como produção de códigos iniciais, e refere-se à identificação de características que serão analisadas de uma forma mais significativa.

Nessa etapa, atribuímos um significado especial àquelas passagens consideradas, gerando os códigos iniciais para a análise. Em cada um dos textos utilizados realizamos um aprofundamento nas leituras, de forma repetida para codificar os significados encontrados nos textos das autoras. Nessa pesquisa consideramos as metáforas, os conceitos e as ideias apresentadas pelos diferentes autores, estabelecendo padrões de códigos que fazem parte da análise. Essa padronização foi realizada a partir de informações relevantes encontradas nos textos e que são consideradas interessantes para o leitor e para a resposta da pesquisa.

Concordamos com Braun e Clarke (2006, p. 92), quando consideram importante o processo de codificação dos dados como parte da análise da pesquisa, pois ele é constituído enquanto as informações são organizadas. Entretanto, vale ressaltar que os códigos gerados não serão semelhantes aos temas desenvolvidos, pois estes podem ser mais amplos do que algumas palavras selecionadas no corpus textual. As autoras acima lembram que os temas fazem parte da próxima etapa da análise, onde os dados coletados serão interpretados e será observado as relações entre os argumentos encontrados. Sobre a codificação dos dados, as autoras esclarecem:

A codificação, até um certo ponto, dependerá se os temas são mais "direcionados pelos dados" ou "dirigido pela teoria" - no primeiro caso, os temas dependerão dos dados, mas no último, você pode aproximar-se os dados com questões específicas que você deseja codificar. Também vai depender se você está pretendendo codificar o conteúdo de todo o conjunto de dados, ou se você está codificando para identificar características particulares (e possivelmente limitadas) do conjunto de dados. (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 93).

Para a pesquisa aqui apresentada realizamos a codificação do corpus textual direcionado pela teoria, a qual consideramos a questão central da pesquisa: *Como a documentação pedagógica revela o pensamento investigativo da criança?* O conjunto de temas foi gerado a partir das leituras realizadas, identificando nos textos dados interessantes para a pesquisa aqui apresentada.

Durante as leituras, a codificação dos textos foi realizada a partir de marcações nas bordas das páginas, grifos com marcadores de textos diferentes cores. Todas essas estratégias foram consideradas para identificar palavras, ideias, frases e parágrafos que tivessem potencial para esta investigação. Em seguida, realizamos o agrupamento das passagens textuais segundo seus significados temáticos.

O quarto passo é descrito pelas autoras como o refinamento dos temas encontrados. Esta etapa consiste em unir as informações encontradas gerando um novo tema com palavras aparentemente separadas dentro do texto, ou então, separá-las formando um novo tema. Segundo as autoras, essa etapa "envolve dois níveis de revisão e refinamento dos temas" (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 95), isso implica realizar a releitura dos temas escolhidos a partir do corpus textual e, separá-los de acordo com um padrão identificado entre eles. Nesta pesquisa, após a seleção dos temas, realizamos a revisão e o agrupamento das ideias similares, separando-os em uma nova coluna.

Esta não é uma tarefa simples, pois requer a identificação dos temas problemáticos ou ainda aqueles que não se encaixam entre as categorias definidas para responder à pergunta desta pesquisa. Neste caso, as autoras sugerem refazer a análise e, portanto, elaborar um

novo tema ou então descarta-lo (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 95). As autoras indicam que a segunda fase desta etapa será após a seleção dos temas que conseguem captar com satisfação os dados codificados.

O segundo nível desta etapa considerada envolve a validação dos temas individuais selecionados dentro do conjunto de temas. Para isso, a releitura das informações é necessária para verificar se os temas estão de acordo em relação ao conjunto de dados ou codificar algum outro tema que possa ter sido deixado de lado nas etapas anteriores (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 96).

Nesta pesquisa, escolhemos realizar o quinto passo sugerido pelas autoras na quarta etapa da análise, consiste em definir e nomear os temas encontrados. Para Braun e Clarke (2006, p. 97), refinar e definir significa "identificar a essência do assunto de cada tema (bem como temas globais), e determinar que aspecto dos dados cada tema captura". Para isso é preciso retomar aos temas separados e organizá-los conforme as categorias de significação reunindo-os dentro de uma narrativa interessante e detalhada que responda à pergunta inicial desta pesquisa.

Por fim, a quinta etapa consiste em produzir o relatório final para a pesquisa por meio de uma análise do conjunto de textos selecionados (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 98). Para essa tarefa, as autoras sugerem fazer os seguintes questionamentos:

O tipo de perguntas que você precisa para estar se perguntando na fase final da sua análise, incluem: "O que é que este tema significa?" "Quais são as premissas que o sustentam" "Quais são as implicações deste tema?" "Que condições são 12 susceptíveis de ter dado origem a ele" "Por que as pessoas falam sobre isso dessa maneira particular (ao contrário de outras formas)?" e "Qual é a história geral que os diferentes temas revelam sobre o assunto?". Esses tipos de perguntas devem orientar a análise, uma vez que você tem uma noção clara do seu mapa temático. (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 99).

Braun e Clarke (2006) consideram a análise temática como uma forma direta e prática de realizar a pesquisa qualitativa teórica, quando comparada com outras análises, como por exemplo: análise de conteúdo

e análise do discurso, as autoras alertam cinco armadilhas que devem ser evitadas para que a análise não fique empobrecida, estas são: 1) falha na análise dos dados; 2) seleção das questões norteadoras como temas; 3) temas incoerentes e inconsistentes; 4) incompatibilidade entre os dados e as argumentações; 5) incompatibilidade entre a teoria e as argumentações (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 100-101).

#### 4.3 ANÁLISE TEMÁTICA

Neste item, com base na análise temática do corpo de textos selecionados para esta etapa da pesquisa, endereçamos de um modo próprio àquele método, a pergunta: como a documentação pedagógica poderia revelar o pensamento investigativo das crianças? No texto a seguir, seguindo a etapa inicial do método de análise temática, a indagação acima vai receber um conjunto de respostas, eventualmente distintas entre si, segundo a perspectiva das diferentes fontes textuais selecionadas para esta etapa da investigação.

Para essa pesquisa selecionamos um conjunto de textos, que consideramos importantes para proceder a análise temática, com base na revisão de literatura que realizamos no início desta investigação. Esse *corpus textual* está constituído dos seguintes materiais: *Documentar processos, recolher sinais* (DAVOLI, 2018); *Afinando os olhos para captar momentos* (DOLCI, 2018); *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender* (RINALDI, 2018) e *Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância* (VECCHI, 2017)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Observamos o fato interessante que, Mara Davoli, Mariano Dolci e Vea Vecchi apresentam em comum formação e experiência no campo da arte-educação.

#### 4.3.1 Documentar processos, recolher sinais

O primeiro texto considerado nesta análise é composto por um capítulo redigido por Mara Davoli (2018), uma especialista em arte, atuou como atelierista por 35 anos na pré-escola Neruda em Reggio Emilia e atualmente está colaborando com a formação de educadores e atelieristas nesta mesma cidade. Na concepção dessa autora, a documentação pedagógica é entendida como um instrumento que ajuda os professores a percorrer novamente as experiências vividas pelas crianças (DAVOLI, 2017a p. 28). Com isso, seria possível, por exemplo, ver como certos conceitos são percebidos e experimentados pelas crianças, em diferentes contextos e usando diversas linguagens expressivas (DAVOLI, 2017a, p. 30).

Segundo Davoli (2017a), a documentação pedagógica fornece uma narrativa que nos ajuda a refletir sobre o que as crianças fazem na escola e como isso se realiza. Com isso, esse instrumento possibilita ver, dentro das atividades realizadas e das experiências vivenciadas, os processos de aprendizagem explorados pelas crianças e, dentro destes, como elas constroem seus modos de pensar, pelos quais aprendem a aprender novas coisas (DAVOLI, 2017a, p. 31).

No cotidiano das escolas de Educação Infantil, a documentação pedagógica é um importante componente do trabalho dos professores, a reflexão sobre as experiências das crianças, sobre como compreendem e expressam seus pensamentos naquilo que realizam. Esse instrumento tem um papel fundamental de dar visibilidade aos sinais, ainda que estes possam ser tênues, que revelam como as crianças pensam e como cada uma delas consegue "dar forma a seus pensamentos com as mãos" (p. 34). Para isso é necessário recorrer a uma variedade de instrumentos de documentação pedagógica, que fornecem uma perspectiva da totalidade das experiências das crianças (DAVOLI, 2017a, p. 34). É importante não perder de vista o contexto amplo das experiências de aprendizagem das crianças, para que seja possível um

entendimento aprofundado sobre algum aspecto significativo ou um momento concreto dos seus modos de pensamento investigativo.

A documentação pedagógica é um modo de narrativa capaz de tornar visíveis os diferentes processos de aprendizagens e estratégias cognitivas das crianças, mesmo parcialmente, que estão envolvidos em suas observações, questionamentos, teorização e interpretação. Com isso, ela é um instrumento que pode ser usado pelos professores para indagar e buscar respostas sobre os possíveis significados que as crianças atribuem àquilo que investigam, às suas experiências e descobertas (DAVOLI, 2017a).

#### 4.3.2 Aguçando os olhos para capturar momentos

A segunda fonte selecionada para compor o corpo textual da análise temática é um capítulo escrito por Mariano Dolci (2018), um artista e educador italiano, reconhecido por suas contribuições à educação da infância em Reggio Emilia. Para esse autor, a documentação pedagógica das experiências e processos cognitivos das crianças é uma parte substancial do trabalho dos educadores que atuam nas escolas da infância. Ela é entendida como uma narrativa, que conjuga as ações, pensamentos e histórias cotidianas das crianças. Para ele, a documentação pedagógica também tem a finalidade de manter a memória dos percursos de aprendizagens, bem como das mudanças e evoluções das investigações das crianças.

Na visão de Dolci (2018, p. 43) a documentação pedagógica serve para a reflexão e construção pedagógica, ao mesmo tempo em que promove um refinamento no olhar dos educadores. É um processo que envolve fazer escolhas, ajustar o foco do que se está procurando ver nas muitas experiências das crianças. A documentação é entendida não somente como uma forma de memória de experiências de aprendizagem na escola, mas como um aparato perceptivo que nos ajuda a olhar de um modo dar visibilidade e ir em direção dos interesses das crianças

(DOLCI, 2018, p. 44). A documentação revela assim, interesses e escolhas, dos professores e das próprias crianças. Ao mesmo tempo, oferece uma direção para o olhar, na direção dos interesses e descobertas das crianças.

Com base em Dolci (2018), a documentação pedagógica pode ser pensada como uma espécie de lente capaz de ajudar os professores a vislumbrar, em alguma medida, o pensamento das crianças. Assim, o processo de documentar e de refletir sobre o pensamento das crianças com base em uma documentação pode promover um refinamento da capacidade de escuta do que acontece dentro das crianças nas escolas da infância.

Para Dolci (2018) a documentação pedagógica pode permitir que o pensamento investigativo das crianças possa ser revelado. Mas, como isso pode ocorrer? Para esse autor, algo importante a considerar no processo de documentação pedagógica e no seu impacto para a aprendizagem, refere-se à participação das crianças na sua elaboração. Segundo esse autor, quando as crianças atuam de modo ativo, junto aos professores, na elaboração da documentação pedagógica, surgem elementos importantes (DOLCI, 2018, p. 46). Nesse engajamento, tal como ocorre com os professores, também as crianças aprendem a refinar seus olhares em relação àquilo que se apresenta em suas experiências de aprendizagem na escola.

Segundo Dolci (2018), a documentação pedagógica dos projetos que as crianças desenvolvem na escola, lhes permite melhorar suas memórias e se tornar mais conscientes sobre o que fizeram. Ele sugere que a documentação poderia representar uma forma de meta-conhecimento (p. 46). Com a sustentação da documentação pedagógica as crianças conseguem elaborar um conhecimento sobre aquilo que aprenderam e também sobre como isso ocorreu. A documentação pedagógica, nesse sentido, ajuda as crianças e seus professores a se tornarem mais conscientes de seus modos de pensamento e das suas "convenções" (DOLCI, 2018, p. 50).



A análise do texto de Dolci (2018) revela que a documentação pedagógica é um recurso importante para ajudar as crianças a perceberem o que fazem, a ter mais consciência sobre como atuam e os modos de pensamentos exercidos nas atividades que desenvolvem na escola, e como isso, pode mudar ao longo do tempo. De um modo análogo, ela também oferece aos professores um instrumento valioso para refinar seus olhares em relação como as crianças pensam quando estão investigando. Ainda que os modos de pensamentos, as hipóteses e teorias das crianças apareçam de um modo apenas implícito na documentação pedagógica, esta contém indícios desses elementos cognitivos, que podem ser revelados por um olhar refinado e sensível dos professores na Educação Infantil.

#### 4.3.3 Escutar, investigar e aprender

A terceira obra considerada na análise desta pesquisa é escrita por Rinaldi (2018), atuou como pedagoga nas escolas da infância de Reggio Emilia, foi consultora e presidente da Fundação Reggio Children, é reconhecida por suas experiências e contribuições em relação a documentação pedagógica. Na perspectiva dessa autora, a documentação pedagógica é entendida como um instrumento capaz de viabilizar a escuta da criança e, portanto, seu do pensamento, suas estratégias de construção de conhecimento, seus saberes provisórios e as diferentes formas de buscar sentido das coisas (RINALDI, 2018, p. 45).

No cotidiano das escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia, são proporcionados às crianças diferentes contextos de aprendizagem, nos quais elas desenvolvem investigações, suas teorias e exploram diferentes linguagens para expressar a forma e aquilo que aprenderam. É nesse contexto que se destaca a documentação pedagógica. Com esse instrumento, é possível olhar tanto os processos quanto os produtos das aprendizagens das crianças, bem como os materiais, espaços e

procedimentos que foram envolvidos neles.

Na abordagem Reggio Emilia, documentação pedagógica é entendida não apenas como uma forma de memória das investigações pedagógicas realizadas pelas crianças, mas também um recurso pedagógico capaz de apoiar e iluminar as experiências e os processos cognitivos de aprendizagens que elas vivenciam (RINALDI, 2018, p. 179). Segundo Rinaldi (2018), a documentação pedagógica é também um instrumento com o qual os professores podem perceber e investigar os interesses da criança. Para essa autora, esse procedimento pode ajudar a tornar visíveis as diferentes formas de aprendizagens e as estratégias de pensamentos utilizadas pelas crianças (RINALDI, 2018, p. 184).

A documentação pedagógica é uma forma de escuta, segundo Rinaldi (2018). Com ela, os professores podem perceber com mais clareza os traços das aprendizagens realizadas pelas crianças. Nessa perspectiva, os processos de aprendizagem podem ser tornados visíveis, podem ser "escutados" e mostrados ao mundo. Além disso, a documentação pedagógica tem um papel muito importante em relação ao que podem revelar às próprias crianças. Quando as trilhas pedagógicas, os percursos de aprendizagens e estratégias de pensamentos são tornadas visíveis, as outras crianças compreendem que também podem fazer aquilo, porque é possível (RINALDI, 2018, p. 184).

Documentar as experiências de aprendizagens na educação infantil torna possível que as crianças, juntamente com os educadores, possam refletir sobre as estratégias de pensamentos e processos cognitivos utilizados por elas (RINALDI, 2018, p. 185). Isso significa que, enquanto as crianças estão aprendendo e construindo conhecimento suas trilhas mentais são documentadas e, portanto, podem ser compartilhadas, examinadas e retomadas. Para Rinaldi (2018), quando os percursos individuais e coletivos são documentados, torna-se possível propiciar às crianças, bem como aos adultos, um meio pelo qual juntos são capazes

de atribuir significado aos atos, as escolhas, as estratégias e as descobertas que compõe as buscas das crianças quando investigam. É nesse sentido que a documentação pode revelar o pensamento investigativo das crianças.

Rinaldi apresenta um fragmento que afirma a ideia da documentação pedagógica como uma forma de tornar visível o pensamento da criança. Para aprender significa investigar, pois para essa autora a criança aprende de forma investigativa. “Essa abordagem se apoia na documentação, que deveríamos reconhecer como uma forma de tentar aprender as subjetividades que interagem dentro de um grupo, e de criar processos que possam alimentar não tanto o ensino em sentido tradicional, mas, em vez disso, a elaboração de contextos para que o ensino possa acontecer” (RINALDI, 2018, p. 291).

#### 4.3.4 Explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância

A última fonte selecionada é composta pelo texto de Veia Vecchi (2017), ela possui formação artística, trabalhou como atelierista por mais de 30 anos na Escola Municipal Diana, em Reggio Emilia. Atua como consultora na Fundação Reggio Children, é reconhecida pelas suas pesquisas e documentações investigações e das diferentes linguagens crianças. Para Vecchi (2017, p. 222) a documentação pedagógica dos processos investigativos das crianças durante as oportunidades de aprendizagens, oferece informações sobre os trajetos mentais que elas percorrem. Isso torna visível e valoriza as estratégias de aprendizagens e pensamentos das crianças, bem como revela seus interesses individuais e do grupo.

As mini-histórias são compreendidas como um tipo de documentação pedagógica. Para Vecchi (2017, p. 216) elas referem-se a um conjunto de episódios breves, compostos por linguagens verbais e registros fotográficos das estratégias de pensamento utilizadas pelas

crianças. Essa autora explica que por meio das imagens é possível ver o que as crianças estão fazendo, mostrando seus gestos, mímicas, suas elaborações, suas aprendizagens e seus os pensamentos. Quem documenta precisa estar atento a essas pequenas particularidades, “é necessário entender rápido, interpretando diretamente qual imagem pode representar o sentido do que está acontecendo” (VECCHI, 2017, p. 216).

Escutar as situações cotidianas é muito importante e demanda formação para se tornar sensível as diferentes linguagens utilizadas pelas crianças. Para isso é importante que os professores estejam familiarizados às muitas linguagens utilizadas pelas crianças. Na visão de Vecchi (2017, p. 222), os professores precisam estar conscientes do quanto proporcionam espaços oportunos para que elas possam expressar os seus pensamentos. Não se trata de impor conhecimentos preestabelecidos pela escola, mas de apoiar as crianças em suas ideias originais, com vistas ao compartilhamento com seus pares para que juntos percebam as diferentes teorias e formas de pensamentos existentes (VECCHI, 2017, p. 222).

Para Vecchi (2017, p. 222) documentar os processos investigativos durante as oportunidades de aprendizagens, ajuda a valorizar as estratégias de aprendizagens e pensamentos das crianças, revelando seus interesses individuais e do grupo. Esse sistema de documentação oferece informações sobre os trajetos percorridos, os quais serão reconstruídos juntamente com os demais acontecimentos, para então serem comunicados de um modo mais completo (VECCHI, 2017, p. 223).

Para elaboração da documentação pedagógica são utilizados alguns instrumentos que auxiliam essa construção. Na perspectiva de Vecchi (2017, p. 226), as pistas observativas são usadas para dar sustentação e orientação em observações particulares, como por exemplo, na manipulação de argila. Nesse tipo de proposta, as crianças produzem formas tridimensionais e muitas vezes enfrentam dificuldades

para sustentar sua produção. Para a autora, esse tipo de observação consegue captar as vozes das crianças, as palavras ditas, suas reflexões, seus pensamentos e indicar o trajeto das mãos para construir formas com a argila (VECCHI, 2017, p. 223).

Para essa autora, revelar o movimento das mãos das crianças significa que as crianças pensam com o corpo inteiro e, portanto, elas aprendem desse modo (VECCHI, 2017, p. 223). Isso sugere que quando as mãos estão em movimento, as crianças estão pensando utilizando partes do corpo. Compreendemos que essa forma de aprendizagem faz parte de uma etapa fisiológica, que desde muito pequenas elas demonstram o seu interesse, aprendizado e pensamento por meio dos olhares, sentidos, sensorialidades e demais partes do corpo como instrumentos de pesquisa.

Após a documentação aprofundada do grupo é possível identificar quais foram as estratégias utilizadas com mais frequência pelas crianças, permitindo revelar sintonias, diferenças e pensamentos similares (VECCHI, 2017, p. 223). No desenvolvimento de um projeto com o mesmo tema é possível observar diferentes perspectivas notadas pelas crianças, ampliando o olhar e multiplicando as diferentes formas de percepção. Por meio da documentação pedagógica é possível descobrir suas propostas diversas, suas teorias originais, bem como suas maneiras de pensar (VECCHI, 2017, p. 223).

Na abordagem de Reggio Emilia o pensamento projetual é entendido como uma forma da criança fazer suas hipóteses. Para Vecchi (2017, p. 228), ele é um "aspecto permanente do modo de pensar, é um pensamento que se desenvolve nas conexões entre outras coisas" (VECCHI, 2017, p. 228). Isso significa que as propostas não são pensadas de forma isolada, mas em conexão com os diferentes materiais, instrumentos e com o ambiente.

O desenvolvimento da documentação pedagógica consiste em seguir o percurso investigativo das crianças. Para esse trabalho, os professores procuram realizar registros escritos e fotográficos "seguindo

os traços das mãos das crianças” (VECCHI, 2017, p. 242). A intenção está voltada para a construção e reconstrução desses momentos preciosos, por meio das narrativas que possam dar forma e imagem para as trilhas mentais das crianças (VECCHI, 2017, p. 242).

A partir das possíveis respostas para a pergunta central desta pesquisa, selecionamos algumas passagens para compor a etapa de codificação (BRAUN; CLARKE, 2006). Na próxima seção apresentamos categorização dos temas gerados a partir da codificação das frases selecionadas.

#### 4.4 ANÁLISE TEMÁTICA FINAL

Seguindo as linhas gerais do método de análise temática textual (BRAUN; CLARKE, 2006), descrito no item anterior, nesta seção apresentamos um conjunto de categorias interpretativas, elaboradas a partir do exame dos quatro textos selecionados que formaram o corpus textual desta investigação. Para esse processo, portanto, foi necessário a seleção de um corpus textual, o que foi realizado com base em uma sequência de procedimentos, iniciando com a realização de uma leitura preliminar, seguida da codificação de passagens textuais significativas à interrogação desta pesquisa, segundo seus significados temáticos. E por último elaboramos um conjunto de três categorias interpretativas, para proceder a análise temática final (BRAUN; CLARKE, 2006).

A partir da codificação das passagens selecionadas dos quatro textos principais que compunham o *corpus* da pesquisa realizamos a categorização dos temas. Para esse procedimento utilizamos como critério base a similaridade e coincidência de significados comuns apresentados dentro deles. Assim considerada, essa abordagem qualitativa de investigação temática, tendo por foco um conjunto específico de textos, tornou possível analisar como a documentação pedagógica revela o pensamento investigativo das crianças fundamentalmente segundo três perspectivas interpretativas.

A primeira categoria obtida pela análise temática sugere que uma das formas pelas quais a documentação é capaz de revelar o pensamento investigativo das crianças na Educação Infantil reside em *oferecer uma memória das escolhas e dos percursos feitos pelas crianças*. A segunda sugere que a documentação *torna visível os interesses, os produtos e os pensamentos das crianças*. E a terceira categoria interpretativa indica que *a documentação pedagógica revela as aprendizagens, suas expressões e emoções*. Nos parágrafos a seguir analisamos cada uma dessas três categorias apresentadas acima, explorando as perspectivas que fornecem para responder a nossa interrogação de pesquisa.

Iniciamos a análise final da pesquisa explorando a primeira categoria interpretativa encontrada. Esta sugere que a documentação pedagógica pode revelar o pensamento investigativo da criança ao oferecer uma memória das escolhas e dos percursos feitos por ela.

No cotidiano da Educação Infantil, ao longo da escuta atenta ou observação das crianças em atividades de aprendizagem, os professores que trabalham com documentação pedagógica em suas escolas, realizam diferentes registros. Eles fazem diferentes anotações (sobre fatos, percursos e palavras das crianças, por exemplo); tiram fotografias e realizam filmagens de momentos e atividades que consideram mais significativos. Esses registros são reunidos, organizados e tornados uma documentação pedagógica, que constitui uma espécie de *memória* dos percursos de aprendizagens das crianças. É dentro dessa "memória", quando atentamente analisada, que encontramos traços e expressões das muitas formas de pensamento investigativo das crianças. Assim, a documentação pedagógica não somente nos fornece um tipo acesso material aos percursos de aprendizagens vivenciados por elas, mas fundamentalmente constitui-se uma possível via de acesso aos seus modos de pensamentos enquanto investigam.

Há muitas formas de documentação pedagógica que podem cumprir esse papel. Fochi (2019, p. 231), por exemplo, refere-se às

mini-histórias. Estas reúnem fotografias e anotações e são aqui entendidas como um tipo de documentação pedagógica. Elas, então, são compostas por diferentes formas de registros, e podem tornar visíveis as estratégias que as crianças utilizam e que são observados em momentos significativos de aprendizagem no cotidiano da educação infantil. As mini-histórias são um tipo de observação (VECCHI, 2017) e seus registros fornecem uma forma importante de memória. Para Fochi (2019), elas são uma forma construir memórias. Esse autor escreve:

*Essas rapsódias são fragmentos poéticos, que, quando escolhidos para serem interpretados e compartilhados, ganham valor educativo, tornam-se especiais pelo olhar do adulto que acolhe, interpreta e dá valor para a construção de uma memória pedagógica. (FOCHI, 2019, p. 19).*

A documentação pedagógica dos trajetos realizados pelas crianças constitui um instrumento de memória no sentido que captura a essência de um contexto de aprendizagem e das estratégias que as crianças utilizam (VECCHI, 2017, p. 216). Assim, uma análise atenta desse material pode revelar as escolhas, as estratégias e a direção do pensamento das crianças, identificando quais foram os aspectos mais relevantes para elas durante seus percursos investigativos (VECCHI, 2017, p. 244).

A análise desta primeira categoria nos aponta elementos importantes para analisar como a documentação pedagógica é capaz de revelar o pensamento investigativo das crianças. Em primeiro lugar, ela fornece uma perspectiva de leitura sobre a documentação pedagógica, na educação infantil, como um instrumento de memória. Por essa via de acesso somos capazes de retornar a contextos de atividade e aprendizagem nos quais as crianças fizeram escolhas, utilizaram materiais, usaram estratégias de pensamento, intuíram teorias e elaboraram significados. A documentação revela aspectos importantes de toda essa construção e aqui destacamos as estratégias de pensamento investigativo das crianças, que são reveladas, se não



completamente ao menos em parte. Tal como afirmou Rinaldi (2018, p. 185), a documentação pedagógica torna visível "a natureza dos processos e estratégias de aprendizagem utilizadas pelas crianças".

A segunda categoria elaborada com base no método de análise textual temática afirma que *a documentação pedagógica torna visível os interesses, os produtos e os pensamentos das crianças*. No cotidiano das escolas da infância, as crianças elaboram conhecimentos e expressam com isso foi feito, sob várias linguagens. Nas escolhas das crianças, nos materiais que elas utilizam, no modo como elaboram representações do que aprenderam, seja por desenhos, pinturas ou objetos feitos de argila, por exemplo, há indícios dos seus modos de pensamento. São pistas observativas que denotam os caminhos que ela trilhou, os seus interesses e quais foram os pensamentos que ela obteve no processo de construção do seu conhecimento. A base dessa aprendizagem é a investigação (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999). Assim, a documentação pedagógica contém observações e registros dos trajetos de pensamento das crianças. A documentação revela processos e não apenas produtos, e como sugeriu Rinaldi (2018, p. 185), ela torna visível, "ao menos em parte, a natureza dos processos e estratégias de aprendizagem utilizados pelas crianças".

No cotidiano das escolas da infância, as crianças constroem conhecimentos apoiadas em materiais e elementos que são entendidos como essenciais e significativos para elas. Seus interesses estão relacionados com as suas curiosidades, se expressam nas indagações que fazem sobre o mundo a sua volta e nas reflexões que elaboram. Nas diversas atividades de aprendizagem que realiza na escola, a criança expressa seus modos de pensamento e seus processos de significação, e tais se mostram visíveis de várias formas. A documentação pedagógica é um instrumento para dar essa visibilidade (RINALDI, 2018).

Na abordagem Reggio Emilia, encontramos o entendimento de que a criança é competente, forte e rica (MALAGUZZI, 2016, 1999). Nas palavras de Rinaldi (2018, p. 204), a criança está constantemente em

busca de respostas para as suas indagações. Ela procura extrair algum tipo de significado na tentativa de compreender o porquê das coisas. Nessa jornada em busca do sentido das coisas, a criança revela seus interesses, de várias formas, tais como quando desenvolve teorias para explicar algo, e isso revela, ao menos em parte, seu pensamento investigativo, o modo como ela pensa e interpreta a realidade (RINALDI, 2018, p. 204).

A documentação pedagógica dos percursos investigativos e de aprendizagens das crianças é uma ferramenta valiosa. Ela é capaz de confirmar o nascimento das teorias e a evolução do pensamento das crianças (RINALDI, 2018, p. 120). Na interpretação de Rinaldi (2018), os significados e as explanações que as crianças elaboram, quando registrados e organizados para formar uma documentação pedagógica, nos fornecem informações importantes que revelam “como as crianças pensam, questionam e interpretam a realidade e as próprias relações com a realidade e conosco” (p. 123).

Uma documentação pedagógica pode tornar visíveis as relações estabelecidas pelas crianças, e aquelas podem ser enriquecidas e transformadas quando elas estão em um contexto de troca, de “coconstituição de teorias, interpretações e entendimentos da realidade” (RINALDI, 2018, p. 229). Quando as crianças estão investigando em grupo, seus pensamentos podem ser expressos, comparados e interpretados de diferentes formas. Toda essa experiência e troca de informações pode ser propiciado por um ambiente favorável ao diálogo, exploração conjunta e negociação de significados. E todos esses processos, quando registrados em uma documentação pedagógica, nos fornecem grande visibilidade sobre o pensamento investigativo das crianças.

Nos escritos de Vecchi (2017, p. 50) encontramos uma passagem que remete a essa categoria e que infere no “entrelaçamento entre a criança, a experiência vivida e o material representativo”. Essa passagem indica que a documentação pedagógica pode tornar visível

tanto os processos de pensamentos das crianças, quanto as experiências e os materiais envolvidos, quando elas investigam e aprendem. Essa visibilidade dos pensamentos das crianças é tornada possível pelos professores por meio de uma elaboração com base nos registros coletados durante as experiências vividas das crianças nas escolas da infância. Assim, as diferentes formas de documentação pedagógica das atividades e experiências vivenciadas pelas crianças, tais como painéis, mini-histórias, portfólios, podem revelar, ao menos em alguma medida, quais foram os caminhos mentais investigativos seguidos por elas.

A partir da perspectiva interpretativa fornecida pela segunda categoria elaborada nesta investigação, argumentamos que a documentação pedagógica, tal como concebida e construída nas escolas da infância de Reggio Emilia, ajuda a tornar visível o pensamento investigativo das crianças, quando revela seus interesses, motivações, escolhas, inquietações, soluções e elaborações. Mesmo a criança pequena apresenta um pensamento investigativo, cuja visibilidade pode ser capturada de várias formas, e ele deveria importar mais, aos professores, que planos inflexíveis (MALAGUZZI, 1999).

A terceira categoria interpretativa desenvolvida pela análise temática indica que *a documentação pedagógica revela as aprendizagens das crianças, suas expressões e emoções*. Essa perspectiva amplia o entendimento até aqui elaborado, sobre como a documentação pedagógica ajuda a tornar visível o pensamento investigativo das crianças. Em primeiro plano, nos parece importante reconsiderar e ampliar o que está envolvido na própria ideia de pensamento.

No contexto da abordagem Reggio Emilia, as crianças, quando imersas em processos de pesquisa e aprendizagem mediados por projetos, têm liberdade para explorar diferentes linguagens e assim expressar de muitas formas aquilo que experenciam. Isso inclui não apenas ideias e pequenas teorias, mas sentimentos, apreciações e

outras formas de percepção e emoção, todas muito importantes e ricas, que estão envolvidas e são parte fundamental de toda a experiência investigativa das crianças.

Em um de seus livros, Vecchi (2017, p. 76) sugere que para a base para que o processo de aprendizagem ocorra, é a motivação espontânea, que "constitui uma primeira e importante faísca". Nesse sentido, essa autora sugere aos professores que trabalham com crianças pequenas, que desenvolvam contextos interessantes, possibilitando que elas embarquem em "aventuras do pensamento e da ação", nos quais exploram fantasias e várias emoções. Essa é uma importante indicação da potencialidade da documentação pedagógica para revelar os sentimentos e expressão das crianças em suas descobertas na Educação Infantil.

A ideia de envolver as crianças em contextos interessantes se aproxima do entendimento de aprendizagem por meio de experimentações, pela perspectiva de Dewey (1953). As crianças quando são envolvidas em suas investigações, participam de forma ativa na construção do seu próprio conhecimento. Elas são instigadas a experimentar diferentes linguagens que as levam envolver suas emoções enquanto elaboram suas próprias teorias e estratégias de pensamento. A revisitação dessas experiências é possibilitada pela documentação pedagógica que torna visível as emoções e sentimentos das crianças durante os seus percursos de aprendizagens.

Enquanto vivencia seus percursos de aprendizagens, a criança elabora suas teorias, atribuindo algum tipo significado e sentido para elas. Documentar esses processos contribui para que a criança elabore seu pensamento, a partir do confronto entre o que vivenciou e o que foi narrado pelos professores na Educação Infantil. O compartilhamento dessa documentação revela como a criança construiu seu próprio conhecimento durante o percurso de aprendizagem e possibilita que outras crianças busquem novas formas de investigar, interpretar, observar e sentir novas possibilidades de pesquisa. A documentação

desses processos “atribuem valor aos elementos considerados significantes, tornando-os visíveis” (RINALDI, 2018, p. 310).

O estudo desta última categoria denotou alguns indícios que consideramos essenciais para analisar como a documentação pedagógica é capaz de revelar o pensamento investigativo das crianças na Educação Infantil. A primeira consideração que realizamos a partir desta terceira categoria, está relacionada com o envolvimento das crianças com seus interesses de aprendizagem. Isso possibilita que elas sejam instigadas a experimentar diferentes linguagens. Esse entendimento sugere que ao proporcionar novas possibilidades de exteriorizar seus pensamentos e emoções, as crianças aprendem a expressar o que tem dentro delas (DOLCI, 2017, p. 48). A revisitação dessas experiências é possibilitada pela documentação pedagógica que torna visível as emoções e pensamentos das crianças durante os seus percursos de aprendizagens.

Outro destaque que merece atenção na análise desta categoria relacionada com a escuta dos professores com relação aos pensamentos e emoções declarados pelas crianças. Segundo essa perspectiva, em seu texto Dolci (2017, p. 50) lembra sobre a importância da documentação pedagógica em valorizar as elaborações das crianças. Para este autor, ela é um aspecto importante que representa descobrir e dar valor às suas investigações e descobertas. E, portanto, os professores precisam evoluir as suas formas de enxergar as crianças, de escutar suas diferentes formas de pensamentos, seus desejos e emoções (RINALDI, 2018, p. 209). Quando as crianças são envolvidas em suas descobertas e se percebem como protagonistas elas sentem o quanto são valorizadas e, portanto, seus pensamentos são ouvidos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*"sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino"*  
Paulo Freire

Neste item, rememoramos algumas particularidades significativas do desenvolvimento desta pesquisa, que foram essenciais para a elaboração desta dissertação. Durante o percurso investigativo alguns vestígios foram encontrados e entrelaçados com as pontas vistas como soltas. O entendimento sobre os fatores históricos, políticos, sociais, conceituais e também sobre os valores reggianos foram necessários para a compreensão sobre essa abordagem.

Escrever não é uma tarefa fácil, exige conhecimento e muita pesquisa. Ao longo da escrita desta dissertação, realizamos diferentes formas de levantamento de textos que nos ajudassem a responder a pergunta central desta investigação. Encontramos dificuldades em encontrar escritos traduzidos para a língua portuguesa e que refletissem melhor a perspectiva italiana sobre documentação pedagógica. Um desafio interessante esteve relacionado com a etimologia das palavras. Ao ler alguns textos percebemos que determinadas palavras tinham significados escondidos e que, portando, requeriam uma atenção especial para a sua compreensão teórica. Um exemplo foi a palavra documentação pedagógica que é revelada em diferentes formas a partir de sua compreensão, como verbo, substantivo e princípio. Todos são verídicos, mas compreendemos que a documentação pedagógica, tal como é concebida em Reggio Emília, vai além do conjunto de registros (verbo), possui diferentes funções incluindo a comunicação (substantivo). Ela pode ser compreendida como estratégia pedagógica que dá visibilidade ao

pensamento investigativo da criança (princípio) na Educação Infantil.

Loris Malaguzzi foi o principal idealizador da abordagem Reggio Emilia de Educação Infantil, que tem sido elaborada ao longo de várias décadas. Ao discorrermos sobre a história da origem dessa abordagem pedagógica compreendemos que a sua constituição passou por muitas mudanças. Os doze princípios apresentados nesta dissertação não nasceram junto com a abordagem, mas foram se estruturando no decorrer do tempo. Ressaltamos a importância da escuta, um dos princípios da Abordagem de Reggio Emilia, pois compreendemos que ela faz parte substancial do trabalho educativo desenvolvido nas escolas da infância (MALAGUZZI, 1999). Escutar as crianças em suas experiências, potencializa o desenvolvimento de experiências que favoreçam a continuidade e o desenvolvimento dos projetos, bem como proporcionar um ambiente que estimule a expressão de seus interesses, emoções e pensamentos. Ao final deste capítulo enfatizamos o princípio da imagem de criança, pois compreendemos que ela é protagonista do seu próprio percurso de aprendizagem possuindo diferentes formas de linguagens para expressar as suas hipóteses e seus modos de pensamento.

Ao analisarmos o conceito de documentação pedagógica lançamos mão de diferentes escritos dos autores italianos que foram considerados nesta dissertação, como Rinaldi (2018), Vecchi (2017), Davoli (2017), Dolci (2017) e Malaguzzi (1999). A partir das diferentes perspectivas analisadas nesta pesquisa, buscamos algumas respostas para compreender o conceito, as funções e os tipos de documentação pedagógica que são utilizados nas escolas da infância de Reggio Emilia, e que têm inspirado experiências em escolas de diversos países. A investigação dessa estratégia foi necessária para compreender como a documentação pode revelar o pensamento investigativo da criança na Educação Infantil, a partir da perspectiva de Reggio Emília.

Compreendemos que a documentação pedagógica possibilita tanto dar visibilidade as estratégias de pensamentos utilizadas pelas crianças em suas brincadeiras, observações e investigações, como também

propicia que os pensamentos dos profissionais do maravilhamento também se tornem visíveis. A partir desse entendimento, consideramos que esse instrumento, quando utilizado de maneira intencional, é capaz de proporcionar uma maior reflexão da prática educativa, além de refinar o olhar e a escuta dos professores em relação aos questionamentos, trajetos das mãos e as diferentes formas de pensamentos das crianças no cotidiano da Educação Infantil.

O presente estudo, que desenvolvemos aqui, foi elaborado a partir de uma investigação qualitativa e exploratória acerca da análise dos temas gerados pela análise textual temática (BRAUN, CLARKE; 2006). Esta investigação foi fundamentada a partir do estudo de quatro teóricos que nos ajudaram a buscar respostas para a pergunta central da pesquisa aqui desenvolvida.

A partir da análise das três categorias elaboradas é possível pensar que a documentação pedagógica, como capaz de revelar o pensamento investigativo da criança, requer a compreensão de que as crianças podem, em qualquer momento, assumir “um papel ativo na construção e na aquisição de aprendizagem e compreensão” (MALAGUZZI, 1999, p. 60). Isso significa que é necessário concebê-las como construtoras de sua própria história e de seu próprio conhecimento, auxiliando em suas descobertas, oferecendo instrumentos que tornem visíveis suas estratégias de pensamento, revelando seus interesses, motivações, escolhas, inquietações, hipóteses, soluções e elaborações para perceberem seus percursos por meio de práticas que proporcionem diferentes modos delas expressarem suas emoções.

Finalmente, frisamos nesta dissertação que é preciso considerar as escolhas, os interesses e as experiências vividas pelas crianças no contexto da Educação Infantil, uma vez que elas são e devem ser consideradas como protagonistas de suas aprendizagens. A abordagem de Reggio Emilia não traz consigo um manual pronto a ser seguido, ao contrário, ela nos inspira e nos revela um novo olhar para as crianças na busca da compreensão de como conduzir as ações educativas no cotidiano



infantil que priorizem os pensamentos investigativos e originais das crianças.

## REFERÊNCIAS

ALTIMIR, D. Escutar para documentar. *In*: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. S. B.; FARIA, A. L. G. (org.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017. p. 57-75.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANTONIETTI, M. **Raccontare la scuola**. Studi sulla documentazione. Parma: Spaggiari, 2011.

AZEVEDO, A.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto, 2008. p. 117- 143.

BARACHO, N. V. de P. **A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a educação infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro**. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – FEUSP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENZONI, I. La documentazione e le sue funzioni *In*: BENZONI, I. (a cura di). **Documentare? Sì, grazie**. Bergamo: Junior, 2001.

BIFFI, E. **Le scritture professionali del lavoro educativo**. Milano: FrancoAngeli, 2014.

BINI, E. O desenvolvimento das habilidades do pensar na educação infantil. *In*: FÁVERO, A. A.; CASAGRANDA, E. A. (org.). **Diálogo e aprendizagem: orientações teórico-metodológicas do ensino de filosofia com crianças**. Passo Fundo: UPF, 2001. p. 89-116.

BORGES, R. R.; CANTELLI, V. B.; MARIOTTI, A. T.; PEREIRA, R. (org.). **Do projetar o contexto investigativo ao maravilhar-se: quais caminhos seguir?** Campinas: 148 Educação, 2017.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, London, v. 3, n. 2. p. 77- 101, 2006.

BRIET, S. **O que é a documentação**. Brasília: Briquet de Lemos, 2016.

BRUNER, J. A construção narrativa da realidade. **Critical Inquiry**, Chicago, v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

BRUNER, J. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2019.

DAVOLI, M. Documentação como narração: dar visibilidade e forma aos processos na vida cotidiana. *In*: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (org.). **Documentação pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro e João, 2017. p. 99-109.

DE ROSSI, M; RESTAGLIAN, E. **Narrazione e documentazione educativa**: Percorsi per la prima infanzia. Roma: Carocci, 2013.

DE VITA, A. **Frammenti di complessità dell'esistenza**: Questioni di significato nell'infanzia. 209f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Università degli Studi di Milano-Bicocca, Milão, 2011.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, J. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

DOLCI, M. Afinando os olhos para captar momentos. *In*: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (org.). **Documentação pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017. p. 43-55.

FARIA, A. L. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado. Construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 227-292.

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

FOCHI, P. S. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do observatório da cultura infantil - OBECI. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

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

FOCHI, P. S.; PIVA, L. F.; FOCESI, L. V. A documentação pedagógica como mote para a formação de professores: o caso de uma escola participante do OBECI. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 165-177, 2017.

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

GANDINI, L. História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris. In: EDWARDS, C. P.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 45-86.

GANDINI, L. O atelier: uma conversa com Veia Vecchi. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 301-314.

GANDINI, L.; GOLDBERGER, J. Duas reflexões sobre a Documentação. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (org.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 150-169.

GANDINI, L.; HILL, L.; CADWELL, L.; SCHWALL, C. (Orgs). **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012.

GARCIA, J. Viagem ao coração da Educação Infantil. In: GARCIA, J.; PAGANO, A.; JUNQUEIRA FILHO, G. de A. **Educação infantil em Reggio Emilia**: reflexões para compor um diálogo. Curitiba: UTP, 2017.

GARCIA, J.; PAGANO, A.; PRANDI, R. **A Reinvenção da Educação**

**Infantil:** uma experiência de Reggio Emilia. Curitiba: Editora UTP, Coopselios, 2018.

GIACOPINI, B. E.; BASSI, L. **Reggio Emilia:** uma experiência inspiradora. Revista Criança, n. 43, p. 5-8, ago. 2007.

HAWKINS, D. A história de Malaguzzi, outras histórias e o respeito pelas crianças. *In:* EDWARDS, C. P.; GANDINI, L.; FORMAN, G. [org.]. **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 45-86.

HOYUELOS, A. documentació com a narració i argumentació. **Guix d'Infantil**, Barcelona, n. 39, p. 5-9, 2007.

HOYUELOS, A. **La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi.** Barcelona: Ocatadro, 2006.

HOYUELOS, A.; RIERA, M. A. **Complexidade e relações na educação infantil.** São Paulo: Phorte, 2019.

LIPMAN, M. **O pensar na educação.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LIPMAN, M. **A filosofia vai à escola.** 3. ed. São Paulo: Summus, 1990.

LOPES, A. C. T. **A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil.** 384 f. Tese (Doutorado em Educação) - FEUSP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1997.

MALAGUZZI, L. História, Ideias e Filosofia Básica. *In:* EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MALAGUZZI, L. De jeito nenhum. As cem estão lá. *In:* EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 20-21.

MALAVASI, L.; ZOCCATELLI, B. **Documentar os projetos nos serviços educativos.** Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância, 2013.

MARCHÃO, A.; HENRIQUES, H. Trajetos de investigação: quando escutamos as vozes das crianças. *In:* Congresso da sociedade Portuguesa

de Ciências da Educação, 12.,2014, Vila Real. **Atas...** Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes. 2014, p. 1413-1420.

MARQUES, A. C.; ALMEIDA, M. I. A documentação pedagógica na Educação Infantil: Traçando caminhos, construindo possibilidades. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 44, p. 413-428, set./dez. 2011.

MASELLI, M.; ZANELLI P. **Gruppo di lavoro, riflessività e costruzione del contesto educativo**. Bologna: Junior, 2013.

MAZZOLI, F. **Documentare per documentare**: esperienze di documentazionenei servizi educativi dell'Emilia-Romagna. Bologna: Laboratorio Documentazione Formazione, 2005.

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

MUNARI, B. **Das coisas nascem coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

OSTETTO, L. E. **Registros na Educação Infantil**: pesquisa e prática pedagógica. São Paulo:Papirus, 2017.

PAGANO, A. Progettazione e documentazione na creche e na pré- escola. *In*: GARCIA, J.; PAGANO, A.; PRANDI, R. **A reinvenção da Educação Infantil**: uma experiência de Reggio Emilia. Curitiba: UTP, Coopselios, 2018. p. 35-58.

PASCIUTI, M. **Documentare l'offerta formativa**. Napoli: Tecnodid, 2000.

PAULA, V. D.. A Documentação Pedagógica na Educação Infantil. *In*: Lisane Félix Veloso; Joe Garcia; Sílvia Maria Barreto dos Santos. (Org.). **Neuroeducação**: emoção e aprendizagem. 1ed.Cachoeira do Sul: In Books, 2019, v. 1, p. 140-150

PIAGET, J. **O pensamento e a linguagem na criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIAGET, J.; GRECO, P. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: F. Bastos, 1974.

PINAZZA, M.; KISHIMOTO, T. Prefácio. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). **A escola vista pelas crianças** Porto: Porto, 2008, p. 7-10.

RABITTI, G. **À procura da dimensão perdida**: uma escola de infância de Reggio Emília. Porto Alegre: Artmed, 1999.

REGGIO EMILIA. **Regolamento scuole e nidi d'infanzia del Comune di Reggio Emilia**. Reggio Emilia: Istituzione Scuole e Nidi d'infanzia del Comune di Reggio Emilia, 2009.

RESNICK, M. **Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos**. Porto Alegre: Penso, 2020.

RIERA, M. A. Do Olhar ao Observar. *In.*: HOYUELOS, A.; RIERA, M. A. **Complexidade e relações na Educação Infantil**. São Paulo: Phorte, 2019.

RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. *In.*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 113-127.

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

RINALDI, C.; PICCINI, S. O centro internacional Loris Malaguzzi. *In.*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 349-356.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

RINALDI, C. Documentação e avaliação: qual a relação? *In.*: CAVALLINI, I.; GIUDICI, C. (ed.). **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo**. São Paulo: Phorte, 2014.

RUBIZZI, L. Documentar o documentador. *In.*: CAVALLINI, I.; GIUDICI, C. (ed.). **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo**. São Paulo: Phorte, 2014. p. 96-117.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

VECCHI, V. A curiosidade do entender. *In.*: CAVALLINI, I.; GIUDICI, C. (ed.). **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo**. São Paulo: Phorte, 2014. p. 160-215.

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

VECCHI, V. O papel do atelierista. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 129-135.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.