



VI CONBALF

ALFABETIZAÇÃO
E DEMOCRACIA:
DIREITO À LEITURA
E À ESCRITA

CONGRESSO
BRASILEIRO DE
ALFABETIZAÇÃO

ISSN 2763-8588

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA, REGISTRO E DOCUMENTALIDADE: contribuições para sua significação

*Lêda de Cássia Garção Moura Silva*¹

*Denise Maria de Carvalho Lopes*²

Eixo temático: 7. Alfabetização e formação inicial e continuada de professores

Resumo:

Historicamente os professores sempre produziram algum registro para avaliar e acompanhar os processos de aprendizagem das crianças sejam eles relacionados ou não ao processo de aquisição da escrita. Contudo, recentemente, com a disseminação do que tem sido chamado de *documentação pedagógica*, surge a necessidade de conceituação do termo e de formação que possibilite aos professores o uso adequado do registro em processo de documentação. No contexto de nossa pesquisa qualitativa para o mestrado em Educação, em que buscamos compreender o que pensam professoras de educação infantil a respeito do que é a documentação pedagógica, bem como quais práticas de documentação realizam junto às crianças, trazemos a discussão conceitual sobre o assunto à luz dos referenciais sócio-históricos (BAKHTIN, 2003; 2006, VIGOTSKI, 2007; FREITAS, 2007), problematizando o conceito com vistas a contribuir para a discussão para educação com criança desde a Educação Infantil.

Palavras-chaves: documentação pedagógica; registro; educação infantil.

¹Mestrado em Educação pela UFRN. Professora da Educação Básica do município de Parnamirim, Rio Grande do Norte. Contato: ledackcia@gmail.com.

²Professora Doutora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Contato: denisemclufrn@gmail.com.



Introdução

No contexto da formação de professores para o trabalho com a aquisição da escrita com as crianças sempre existiu uma preocupação com o registro de seus grafismos, principalmente a partir dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), donde os professores utilizam os registros escritos das crianças como suporte para análise da hipótese e planejamento das intervenções junto às crianças.

Na Educação Infantil, antes do ensino sistemático da língua, os grafismos que elas produzem se somam a outros registros que buscam dar conta das múltiplas linguagens que dão visibilidade aos processos investigativos dessas crianças. Ao agrupamento destes registros os professores, em seus dizeres, dão o nome de *documentação pedagógica*.

Apesar disso, estudos como os de Pinazza e Fochi (2018) apontam para a fragilidade das práticas decorrentes do que alguns destes professores designam como documentação, havendo a necessidade, dentre outras medidas, de formação em torno do que é e como ela se desenvolve junto às crianças.

Temos observado recentemente, uma disseminação de práticas de formação, antes contingenciadas pelas distâncias geográficas, de modo que trabalhos como os desenvolvidos pelo Observatório de Educação Infantil (OBECI) em torno da documentação pedagógica passaram a ser do conhecimento de professores de outros lugares do Brasil. Foi deste modo que educadores do município de Parnamirim, no Rio Grande do Norte, passaram a realizar estudos a respeito deste assunto, ainda que não existisse uma orientação formal da Secretaria de Educação nesse sentido.

Uma pesquisa realizada por Silva, Teixeira e Paiva (2022), em Parnamirim/RN, sobre o uso das tecnologias digitais para a documentação pedagógica, foi identificado a intensa produção de fotos, vídeos, áudios e prints de telas pelos professoras. Elas constataram que apesar de as professoras produzirem muitos registros deste tipo, existem aproximações e distanciamentos destas práticas das teorias atuais sobre a documentação pedagógica.

Além disto, grupos como o *Infance*, de coordenadoras do município, que se juntaram para aprofundar estudos sobre educação da infância, realizaram leituras específicas sobre a documentação pedagógica durante todo o ano de 2021 e atualmente a prefeitura tem realizado formações com todos os coordenadores, em parceria com o Núcleo de Educação Infantil³, em que um dos componentes foi a documentação pedagógica. A ideia é que a partir dos coordenadores, os professores ampliem conhecimentos sobre o assunto.

³ Núcleo de Educação Infantil da Universidade do Rio Grande do Norte, escola de aplicação que atende desde o berçário ao Ensino Fundamental I.

Permanece, contudo, a seguinte questão: se as práticas de documentação são ditas como realizadas pelos professores, a despeito da precisão ou da confusão em torno do que é contemporaneamente a *documentação pedagógica*, o que que querem dizer estes educadores quando alegam produzir tais documentações? Como isso se aproxima e se distancia das teorizações a este respeito? Em outras palavras: *o que os significam a documentação pedagógica? Que práticas isto envolve e como vieram a ter conhecimento sobre este assunto?*

O presente trabalho busca problematizar e discutir o *conceito e significados construídos em torno do que seja a documentação pedagógica* e assim contribuir para as teorizações em torno do que é a *documentação pedagógica*, o que atravessa não apenas a primeira etapa da educação básica, mas fundamentar práticas de acompanhamento e avaliação das aprendizagens da criança em todo o seu processo de aquisição da escrita.

2 Nossos pressupostos

O processo de aquisição da escrita começa muito antes do seu ensino formal (FERREIRO, 2001). Quando nasce a criança é já imersa em um mundo que em maior ou menor medida valoriza a cultura escrita. O quanto a criança vai pensar sobre a escrita, que hipóteses irá elaborar a este respeito, que usos vai fazer (mediado por outros) de práticas de leitura/escrita diz respeito ao espaço/tempo em que esta criança vive sua infância.

Isso significa reafirmar que a *criança* é, portanto, sujeito histórico e de direitos, na fase inicial da vida, o que demanda o cuidado por parte de outros seres humanos, mas que representa sua enorme potencialidade para aprender e se desenvolver. Tais potencialidades se dão nas condições a que têm oportunidades para tanto e, portanto, não existe uma única infância, mas *múltiplas infâncias*. Em todas elas, contudo, a criança é sujeito ativo, que na interação com os outros, está continuamente construindo sua identidade pessoal e coletiva ao passo que “brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.” (BRASIL, 2012, p. 12).

No tocante a leitura e a escrita, nesse sentido, a criança pensa e elabora questões e respostas para si enquanto brinca e experimenta as possibilidades de ler e escrever nas situações materiais que vivencia e com os textos e suportes a que tem acesso. Na Educação Infantil, a língua escrita se coloca ao lado de outras linguagens (oralidade, música, dança, artes visuais, matemática...), mas também media o acesso a outros conteúdos e deve ser trabalhada “de modo significativo para as crianças, exercendo funções sociais relevantes para elas, e de maneira indissociada de outras formas de expressão e comunicação de que elas

precisam para significar o mundo, apreendê-lo, produzi-lo, torná-lo visível para o outro.” (GALVÃO, apud BRASIL, 2016, p. 26).

Encontram-se aí subjacente, assim, uma concepção de *ensino-aprendizagem* que, considerando a criança como sujeito ativo, assume o professor como outro mais capaz (VIGOTSKI, 2007) que, de modo sistemático, desenvolve práticas de cuidado-educação, media a relação da criança com as linguagens, acompanhando-a, desafiando-a, dando-lhe pistas, problematizando suas hipóteses, propondo-lhe brincadeiras, produzindo com ela e sobre ela registros, que narrem este processo.

Desse modo, a língua escrita emerge no currículo da Educação Infantil, como um dos conhecimentos sistematizados pela cultura sobre os quais as crianças desde muito cedo produzem saberes, cabendo ao professor a tarefa de partir destes saberes, aos poucos, nos ritmos de cada criança, desenvolver práticas significativas em que elas ampliem suas noções sobre o que é, para que serve e como se escreve.

Com esta concepção de criança ativa e múltiplas infâncias, papel do professor como mediador, lugar da escrita como uma linguagem, que se aprende por meio de seu uso significativo em situações concretas e planejadas no contexto de uma Educação Infantil como espaço em que o cuidado e a educação se dão de modo indissociáveis e em que o currículo consiste em práticas que articulam o que as crianças sabem com os conhecimentos históricos produzidos pela humanidade, passamos agora a situar nossa pesquisa e, portanto, o recorte que aqui fazemos.

3 Metodologia

Pretendemos, no presente discutir o conceito de *documentação pedagógica*, o que consiste em um momento do estudo mais amplo sobre *o que pensam os professores que seja a documentação pedagógica e como ela é produzida em suas práticas*, no curso de Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

A fim de dar conta deste objetivo, nos fundamentamos nos princípios da pesquisa qualitativa de caráter sócio-histórico (FREITAS, 2007), na discussão da *documentação pedagógica*, buscando situar o conceito, sua história, os estudos já desenvolvidos e os principais aportes teóricos na atualidade; posteriormente, entrevistaremos professoras de Educação Infantil, na construção de dados empíricos.

O campo de nosso estudo é o município de Parnamirim, no Rio Grande do Norte, que experimentou um movimento em torno da documentação pedagógica desde meados de 2019, com maior intensificação a partir de 2020, com a emergência da pandemia de Covid-19. Temos a pretensão de entrevistar 4 professoras, duas de cada um de dois centros infantis da

rede e analisar documentações por elas produzidas buscando aproximações e distanciamentos com o conceito atual de documentação pedagógica, compreendendo que suas práticas se constroem sobre seus modos de significar o que isto seja.

Temos compreendido, a partir dos estudos de Bakhtin (2003; 2006) que o conteúdo do psiquismo individual é social por natureza. Dito de outro modo, o modo que pensamos e significamos o mundo é internalizado a partir dos significados culturais. Desta forma, o que as professoras, sujeitos de nossa investigação, significam como sendo a documentação pedagógica nos dará pistas de como desenvolvem suas práticas de *documentação pedagógica*.

4 Resultados e Discussão

O conceito contemporâneo de *documentação pedagógica*, que é corrente nas formações no Brasil, tem como principal referência a abordagem italiana de Reggio Emília, desenvolvido a partir de Loris Malaguzzi, na Europa pós-segunda guerra, no final da década de 1960. Existia naquele momento uma forte preocupação com as crianças, sobre como educá-las de um modo distaciado da forte opressão experimentada pelo regime facista na Itália.

A laicização do ensino, a participação das famílias, a centralidade da criança estão na base da pedagogia ali desenvolvida, em que a *escuta* se tornou prática central. Nesse contexto, documentar o que as crianças dizem, como pensam, do que gostam, brincam, como brincam, como investigam, se tornou central e Malaguzzi tinha em mente que a escola de educação infantil deveria se aproximar o máximo possível desta imagem de criança capaz e potente, atendendo-a (e entendendo-a) em suas *cem linguagens* (EDWARD; GANDINI; FORMAN, 2016).

Num contexto mais amplo, a Europa também experimentava um crescente interesse em documentar a história, a memória dos tempos vividos e houve um grande avanço da Ciência da Documentação como um todo. O conceito de documentação para além do registro escrito foi reconfigurado. A documentalidade passou a significar “tudo o que existe no mundo” e que pode suscitar informação (MOSTAFA, 2011).

Neste conceito de documentalidade e da criança entendida em suas múltiplas linguagens, Reggio Emília passou a organizar a *documentação pedagógica* enquanto estratégia que envolve a seleção, organização e comunicação dos processos vividos pela criança. Para Rinaldi (2020), o mais importante, não seria o acúmulo de materiais para arquivo, mas a produção de um “manancial de documentos” permite aos professores e às crianças a reflexão, o planejamento e a avaliação em torno do processo vivido.

No Brasil, o trabalho do OBECI busca trabalhar como a documentação pedagógica e chama a atenção para o ciclo da documentação que se encerra em dois níveis: o da produção de observáveis e planejamento e replanejamento ação; o da construção da comunicação. Sendo a documentação tanto em Reggio quanto aqui, entendida como processo e como produto (BRASIL, 2018).

A prática da documentação, contudo, no Brasil, tem uma história própria, que não pode ser negada no curso das construções em torno do que isto representa. Antes que em meados de 1980 passassem a circular em nosso país as práticas de Reggio Emilia, Madalena Freire já fazia documentação pedagógica, se apoiando (dentre outros referenciais) nos princípios freinetianos e construindo com as crianças registros do vivido, observando-as, registrando suas falas, “estudando a aula” (FREIRE, 1996) e ensinando outros professores a fazê-lo.

Os princípios em torno das práticas de Madalena Freire já traziam muitas semelhanças com o que era feito em Reggio Emilia, pois aqui e lá, já se defendia uma criança ativa, capaz, potente, partícipe da produção de registros e a documentação de seus processos como fundantes ao planejamento e replanejamento e não apenas isso, na comunicação dos seus processos com elas e outros (adultos, famílias, professores).

É nesse sentido que, a despeito do esforço por diferenciar *documentação pedagógica* dos *registros* já desenvolvidos para além do referencial de Reggio, documentação e registro se aproximam, tendo suas fronteiras borradas e aparecendo nas falas dos professores ora como sinônimos ora como relacionados e, portanto, passíveis de ser estudados e compreendidos enquanto significação em disputa.

Concomitantemente a isso, os professores sempre produziram documentações que não necessariamente obedeciam ao ciclo aquele nos referimos anteriormente, ou seja, ganhavam status de arquivo, sem que sobre ele fosse feito um trabalho de reflexão ou avaliação do vivido. São fotos registro de eventos, fichas e boletins, que agrupados ficavam guardados ou eram entregues às famílias sem que a isso fosse dado um sentido na história das crianças ou do processo, sem aquilo que caracteriza uma “documentação” na própria ciência a que ela se destina. Isso não quer dizer que tais registros não possam ganhar *status* de documentalidade, mas com o avanço da tecnologia e a possibilidade de fotografar e filmar cada vez mais, não é incomum que professores acumulem um sem número de registros que não sirvam à reflexão, ao planejamento, à interação com as crianças e as famílias.

A intenção que o professor imprime ao registro que faz é que pode ou não transformar um registro em uma documentação, um documento que se relaciona com outros, com uma narrativa, com uma história a ser contada (CERON; JUNQUEIRA FILHO, 2017), o que torna o significado de *documentação pedagógica* como algo complexo e multideterminado.

5 Considerações Finais

A *documentação pedagógica* surge nos discursos contemporâneos como algo frequente e diz respeito à produção de registros situados em um ciclo que envolve sua produção, a avaliação/planejamento da ação pedagógica e a comunicação, sendo ao mesmo tempo um processo e um produto material.

Apesar da principal referência na atualidade serem as práticas de Reggio Emilia por envolverem concepções de criança e ensino-aprendizagem coerentes com as prerrogativas legais brasileiras, há muito que os professores produzem registros/documentos como parte do processo de ensino-aprendizagem.

No Brasil destacamos que Madalena Freire, ainda no final da década de 1970, desenvolvia ricas práticas de documentação quando a *documentação pedagógica* ainda não era um assunto. Ela, porém, já compactuava com a imagem de criança de Loris Malaguzzi e que hoje defendemos.

Deste modo, temos problematizado o significado da documentação pedagógica entendendo que ela pode ser produzida para além dos referenciais de Malaguzzi, ainda que ele tenha feito grandes contribuições em torno do como isso pode ser feito ao se aproximar cada vez mais da criança. O que define, contudo, se um registro consiste em documentalidade é o significado em torno de sua construção, como ele é tomado ou não, depende, portanto, de como os professores concebem a documentação pedagógica, o que demanda escuta desses atores e processos formativos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. Metodologia das ciências humanas. In: _____. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Biblioteca Universal).

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. In: _____. **Diretrizes curriculares nacionais para Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 de set. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documentação pedagógica**: concepções e articulações. Caderno 2. Brasília: MEC/UNESCO, 2018.

CERON, Liliâne; FILHO, Gabriel de Andrade Junqueira. **Registro e documentação pedagógica na Educação Infantil**. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/171137/001055784.pdf?sequence=1>.

Acesso em: 08 de set. 2022.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação.** v.2. Porto Alegre: Penso, 2016.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época).

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREITAS, Maria Teresa. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões da Nossa Época).

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Crianças e cultura escrita. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações.** Caderno 3. Brasília: MEC/SEB, 2016.

MOSTAFA, Solange Puntel. A documentalidade como conceito filosófico. In: MOSTAFA, Solange Puntel; CRIPPA, Giulia (Orgs.). **Ciência da informação e comunicação.** Campinas, SP: Alínea, 2011.

PINAZZA, Mônica Apezatto; FOCHI, Paulo Sérgio. **Documentação pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados.** Revista Linhas. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018184>. Acesso em: 11 nov. 2021.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

SILVA, Josélia Praxedes; TEIXEIRA, Milena Alves; PAIVA, Maria Cristina Leando de. O uso das tecnologias na documentação pedagógica em tempos de pandemia. In: BEZERRA, Ana Karla Pessoa Peixoto; SOUZA, Danielle Medeiros de; CARRICO, Janaína Speglich de Amorim (Orgs.). **Educação das infâncias em tempos de esperança: entre telas, desafios e invenções.** Natal, RN: [s.n.], 2022. Disponível em: <http://nei.ufrn.br/repositorio>. Acesso em: 12 mai. 2023.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Cortez, 2007.