



A CRIANÇA PROTAGONISTA NO CURRÍCULO E NA PRÓPRIA AVALIAÇÃO: UMA PESQUISA-AÇÃO REALIZADA EM DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO PAULO

COLASANTO, Cristina Aparecida *

RESUMO

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de Doutorado sobre a elaboração de relatórios de avaliação de duas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), localizadas na cidade de São Paulo, cujo objetivo foi investigar o registro da participação das crianças nesses documentos. A criança é concebida como ator social, propondo que suas experiências constituam o centro do planejamento e que a proposta curricular inclua a participação da criança. São abordados os procedimentos mais utilizados em avaliação com crianças, como a observação e registros escritos. A pesquisa foi desenvolvida seguindo a metodologia de pesquisa-ação, em que o pesquisador e os participantes propõem intervenções sobre a realidade, indo além da descrição e observação do campo de estudo. Os resultados revelam que na escrita do relatório, a criança torna-se o sujeito principal, resgatando assim suas falas, ações, interações e o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, desvelando a proposta curricular da EMEI. Em avaliação, as entrevistas com as crianças indicam o que elas pensam sobre os projetos e atividades desenvolvidas por elas na escola, proporcionando assim, o autoconhecimento. Verifica-se que a opinião da criança pode trazer à prática docente o replanejamento das atividades.

Palavras-chave: Avaliação. Currículo. Educação Infantil.

* Possui Doutorado em Educação: Currículo e Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP. Atualmente é Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de São Paulo. Professora do Curso de Graduação em Pedagogia da Anhanguera Educacional.



CHILD INVOLVEMENT IN THE CURRICULUM AND OWN ASSESSMENT: A ACTION RESEARCH HELD IN TWO SÃO PAULO PUBLIC PRESCHOOLS

COLASANTO, Cristina Aparecida*

ABSTRACT

This article is an excerpt of a PhD research on the development of evaluation reports of two São Paulo public preschools, whose objective was to investigate the record of children's participation in these documents. The child is conceived as a social actor, proposing that their experiences constitute the center of the planning and the proposed curriculum includes child participation. The procedures are discussed more used in evaluation with children, such as observation and written records. The research was conducted following the methodology of action research, the researcher and the participants propose interventions on reality, beyond the description and observation of the field of study. The results show that in the report writing, the child becomes the main subject, thus salvaging his speech, actions, interactions and monitoring of the teaching-learning process, unveiling the curriculum. In evaluation, the interviews with the children indicate what they think about the projects and activities undertaken by them in school, thus providing self-knowledge. It is found that the child's opinion can bring to teaching practice planning activities.

Keywords: *Evaluation. Curriculum .Childhood Education.*

* Master`s Degree in Applied Linguistics and Language Studies and a PhD in Education: Curriculum, both at the Catholic University of São Paulo. She works as a pedagogic adviser at São Paulo municipal education system and as teacher at a higher education institution.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de Doutorado sobre a elaboração de relatórios de avaliação de duas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), localizadas na cidade de São Paulo, cujo objetivo foi investigar o registro da participação das crianças nesses documentos. A investigação foi desenvolvida seguindo a metodologia de pesquisa-ação, proposta por Michel Thiollent (2004).

No Brasil, a avaliação em educação infantil segue os princípios propostos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), revisada e alterada pela Lei 12.396 (BRASIL, 2013), cujo item I do artigo 31 define que, na educação infantil, a avaliação deve ocorrer “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

A LDBEN (BRASIL, 1996) propõe que os professores utilizem registros para compor a avaliação das crianças. Assim, a construção dos relatórios de avaliação é uma prática comum realizada em escolas, principalmente na rede de educação infantil municipal de São Paulo. Nela, cada instituição determina a periodicidade de entrega desses relatórios aos pais das crianças: no final de cada bimestre ou no término de cada semestre, por exemplo. Cada escola também define os instrumentos de avaliação, seus critérios e procedimentos: registros, fotos, desenhos, etc., levando em consideração que a avaliação não pode resultar em fichas ou outros instrumentos que avaliem a criança em um único momento, ou no final de certo período.

Este trabalho busca trazer contribuições para a elaboração escrita de relatórios, portfólios e outros instrumentos de avaliação que recorrem ao registro escrito, trazendo a participação das crianças nas atividades cotidianas para a produção escrita do professor. Este trabalho também procura contribuir para a reflexão do professor sobre a própria prática e o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil.

2 REFERENCIAIS TEÓRICOS

2.1 *A participação como proposta curricular*

Arroyo (2011) considera que o currículo, núcleo central e mais estruturado da escola, é um território em disputa. Por isso, ele é cercado por normativas, diretrizes, carga horária, estrutura, configurando uma política e suas relações de poder.

Outro indicador da importância atual do currículo, segundo o autor, está na ênfase sobre a avaliação. Estamos vivenciando políticas oficiais nacionais e internacionais que avaliam o currículo que é tratado na sala de aula, em cada turma, em cada escola e em cada Estado.

Sendo o currículo uma área em destaque por conta do uso intensivo e um território em disputa pelo aumento de índices e resultados de avaliação, torna-se necessário considerar a especificidade da educação infantil nesse contexto, pois ela precisa consolidar sua proposta curricular e seus próprios instrumentos de avaliação: relatórios, portfólios, documentação pedagógica. Para isso, os documentos de âmbito nacional oferecem orientações e alternativas relevantes, para se pensar em uma escola que tenha a sua própria proposta curricular e considere aspectos culturais e regionais.

Sabe-se que os documentos sozinhos não garantem um atendimento que respeite os direitos das crianças, como também não garantem a construção de um currículo que corresponda à consolidação desses direitos e uma aprendizagem significativa para as crianças, mas assumem um passo importante e ainda recente para construção da educação infantil brasileira.

Após a homologação da LDBEN, o primeiro documento de âmbito nacional que discutiu o currículo na educação infantil foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998). O referencial foi elaborado por diversos educadores e estudiosos da área, sob a coordenação da Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Em sua bibliografia encontram-se referências de documentos oficiais brasileiros, propostas curriculares estaduais, propostas curriculares municipais, propostas curriculares internacionais e obras de diversos autores nacionais e estrangeiros. Seus três volumes (I - Introdução; II - Formação Pessoal e Social; e

III - Conhecimento de Mundo) foram publicados em 1998 e se apresentam como guia de orientação, além de servirem como base para discussões entre os profissionais de ensino e para a elaboração de projetos educativos.

Mesmo pautados na LDBEN 9394/96, os RCNEI não assumem obrigatoriedade nas escolas, por conta da autonomia dos entes federados; nem se dispõem a discutir questões como teorias de aprendizagem, formação de professores, abuso sexual, violência nas escolas. Sua contribuição aos profissionais de educação infantil se apresenta da seguinte forma:

Se por um lado, o Referencial pode funcionar como elemento orientador de ações na busca de melhoria de qualidade da educação infantil brasileira, por outro, não tem a intenção de resolver os complexos problemas dessa etapa educacional. A busca da qualidade do atendimento envolve questões amplas ligadas às políticas públicas [...]. (BRASIL, 1998, p. 14).

O documento se evidencia, portanto, como um guia de orientação para os sistemas de ensino ou para as escolas na elaboração de seus projetos educativos. Foi distribuído em todo território nacional e as escolas utilizam-no de diversas formas com variadas interpretações, desde a visão de um modelo ideal a ser seguido até um documento burocrático a ser reproduzido apenas nos Projetos Pedagógicos sem relação com a prática.

Cerisara (2002) aponta algumas críticas com relação aos RCNEI, dentre elas: a forma prematura de sua elaboração, uma vez que persistia a necessidade de amadurecimento da área antes de discutir um “referencial curricular”; e o fato de terem sido elaborados antes da formação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 1999, pelo Conselho Nacional de Educação.

Em 1999, foi publicada a primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), que foi revisada em 2009 e publicada após audiências públicas que envolveram todos os estados do país, com o seguinte propósito:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer. (BRASIL, 2009, p.3).

As DCNEI apontam o conjunto de práticas ocorridas na escola que possam articular com as experiências das crianças, trazem a ideia de que a criança está no centro da proposta, assim como a sua interação com outros colegas e educadores.

Nesta perspectiva, o currículo deve articular os saberes do patrimônio cultural e científico aos saberes das crianças, dentro de uma matriz histórica e cultural. Essa proposta rompe a visão técnico-linear de currículo, que pressupõe um conjunto de disciplinas com conteúdos aprisionados em uma grade curricular sem considerar a cultura e o contexto social (ABRAMOWICZ, 2006).

De acordo com Gimeno Sacristán (2000), a ênfase à criança e ao processo educativo é o princípio que apoia a concepção de currículo atrelado à experiência dos alunos, nas instituições escolares. Esse foco na experiência dos alunos pode provocar algumas consequências importantes:

- a) Se o currículo é fonte da experiência, torna-se necessário analisar as condições ambientais que afetam tal experiência.
- b) As experiências e seus efeitos ora podem ser planejadas, ora podem ser incontroladas. Podem ser planejadas na ação.
- c) Os processos que se desenvolvem na experiência escolar possuem relevância; os métodos adequados justificam os processos. A escolha dos métodos recai na competência do professor.

Ainda sobre a importância de se considerar a experiência da criança, o autor identifica o desafio da escola em conectar as experiências das crianças, levando-as à complexidade necessária para envolvê-las com os conhecimentos e com a cultura elaborada, que é necessária para a vida em sociedade. Essa aproximação entre a experiência e o conhecimento já era uma ideia defendida por Dewey (1971), que apontava o sentido da experiência do sujeito no campo da educação.

A concepção de experiência defendida por esse autor pode ser compreendida a partir do funcionamento orgânico, na tentativa de o ser humano conhecer o mundo e esboçar reações que nem sabe que tem (fome, sede, dor): é a experiência que, quando refletida, leva à aquisição de conhecimento e ao exercício consciente de suas ações.

As DCNEI, referindo-se ao conjunto de práticas que buscam articular as experiências das crianças ao conhecimento científico-cultural, indica a possibilidade de conexão da escola

com a vida das crianças, despertando o interesse em aprender e buscar explicações para suas indagações.

Outro aspecto que marca as DCNEI é a visão de criança a ser contemplada no âmbito da educação:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 6-7).

Essa concepção de criança “ator social”, com suas experiências no centro do planejamento, vem ao encontro de discussões e pesquisas acerca do protagonismo infantil nas atividades cotidianas das creches e pré-escolas (EDWARDS et al., 1999; JAMES et al., 1998; SARMENTO, 2007; FARIA et al., 2002).

Nessa perspectiva, a criança não é vista como objeto passivo e reproduzidor da cultura do adulto: a criança, além de absorver a cultura do adulto, também a transforma, sendo possível observar, em recentes pesquisas realizadas com crianças, a compreensão de uma cultura da infância.

Discutir a concepção de criança na esfera do currículo, da avaliação, do projeto e de todo trabalho pedagógico torna-se importante para guiar ações que ocorrem dentro da escola. Dessa forma, se a criança e suas experiências são o centro do planejamento curricular, não faz sentido algum criar projetos ou atividades que não correspondam ao seu interesse e não motivem sua participação.

2.1.1 A participação da criança na avaliação

Aliada ao currículo da escola e ao planejamento, a inserção e participação do sujeito (criança, adolescente, adulto) na avaliação do próprio processo de ensino-aprendizagem repercutem em vários estudos sobre avaliação.

Na educação infantil, são criadas várias estratégias para avaliar e acompanhar o processo da aprendizagem das crianças, tais como: a utilização de fotos, pinturas, desenhos, gravação em áudio, registros escritos, relatórios e entrevistas.

Oliveira-Formosinho e Azevedo (2008) relatam a experiência de realizar entrevistas com crianças para ter acesso ao que elas pensam sobre o portfólio de avaliação de suas aprendizagens.

Segundo as autoras, as entrevistas auxiliam a criança no processo de autoavaliação e de tomada de consciência dos seus processos de aprendizagem. Essa estratégia pode proporcionar a expressão de sua voz e lhes permite revisitar as suas experiências, dialogar, conhecer o seu percurso de aprendizagem e diferenciá-los dos percursos dos outros.

A participação na avaliação leva os sujeitos (não somente as crianças) a se sentirem parte do processo, ao refletirem sobre o que aprenderam e como aprenderam. Isso faz com que o sujeito participante do processo avaliativo, escreva e se torne autor de sua própria história (SAUL, 1999).

Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2007), ao discutir a pedagogia da infância, aponta para a pedagogia da participação (DEWEY, 1964; FREINET, 1970; BRUNER 1986; FREIRE, 1996, OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), na qual propõe:

A pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura (s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais. A pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os atores, porque estes são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação (p. 18-19).

A experiência de participação na avaliação deve ser permanente e integrada ao cotidiano educacional, como também abranger a família. Sabemos da resistência histórica da participação no contexto educativo, pelas linhas e concepções positivistas e tradicionais que ainda permeiam as práticas escolares. Também não há como pensar em participação popular, se a estrutura que se diz “democrática” cria mecanismos próprios para inibir a manifestação das pessoas (FREIRE, 2001). Diante disso, devemos trazer a experiência da participação para vários setores da sociedade e da educação para que se lancem ao desafio junto à escola.

Defendo, neste trabalho, que a participação não pode, portanto, ser convocada apenas no momento da avaliação de uma atividade, de um semestre, ou para ouvir a opinião do que

mais gostou da escola. Esse conceito insere-se em um contexto educacional mais amplo, que se materializa na relação entre criança e adulto, no currículo praticado, durante a organização dos espaços e materiais.

2.1.2 *Observação e Registro*

Embora se perceba que a observação e o registro são elementos fundamentais tanto para a elaboração da avaliação, como para a reflexão do trabalho do professor, a mudança na prática avaliativa, com a incorporação desses dois aspectos de trabalho não é simples. Ao contrário, requer uma mudança na concepção de educação e de criança (estar mais próximo a elas, escutá-las, propor diálogo etc.).

A observação e o registro escrito funcionam como procedimentos que auxiliam o planejamento e a avaliação, podendo também ter outros significados, pois, quando vivenciados pelos professores, oferecem apoio para organizar as suas ideias, rever as atividades propostas, acompanhar os avanços e dificuldades do próprio trabalho.

A obra “*A Paixão de Conhecer o Mundo*”, da autora Madalena Freire (1983), desvela a relação entre observar, planejar e registrar, presentes no cotidiano de uma turma de crianças com idade que se aproxima de 4 anos, da Escola da Vila, em São Paulo. Há uma passagem na obra que mostra tal relação:

Foi a partir da observação de algumas crianças que trabalhavam no parque espontaneamente, com areia, mexendo uma “sopa venenosa” que surgiu a sopa de macarrão. Voltamos à sala, devolvi em forma de estória o que tinha observado no parque, e no fim da estória perguntei se alguém já tinha feito uma sopa de verdade: (não?). E assim ficou combinado que no dia seguinte iríamos fazer uma sopa (de macarrão), e gritaram: “sem veneno”, para tomarmos. (FREIRE, M., 1983, p. 21).

O processo de realização das atividades, os desenhos das crianças, as suas falas são observadas e registradas por escrito pela autora, para compor o diário da turma. Segundo M. Freire (1983, p. 77), “ele é também um importante ‘documento’, onde o vivido é registrado

juntamente com as crianças. Nesse sentido educador e educandos, juntos, repensam sua prática”.

Zabalza (1994) também aborda a importância do diário para o trabalho pedagógico, explicando que os “diários” fazem parte de enfoques ou linhas de pesquisa baseados em documentos pessoais ou narrações autobiográficas. Esse instrumento de orientação qualitativa adquiriu grande espaço na pesquisa educativa dos últimos anos.

A principal contribuição dos diários em relação a outros instrumentos de observação é que permitem fazer uma leitura sequencial dos acontecimentos, tornando possível analisar a evolução dos fatos (ZABALZA, 1994).

Na mesma direção que M. Freire (1983), Cecília Warschauer publica em 1993, a obra *“A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento”*. Ela conta a sua experiência como professora na década de 1980, ao propor a roda e o registro como uma dinâmica para trabalhar com temas de interesse das crianças. A autora propõe dois tipos de registro: um individual, que reflete sobre a prática em sala de aula; e outro, coletivo, que era construído com as crianças, colado na parede ou arquivado para utilização futura conforme o interesse da turma. Segundo ela, o registro escrito permite que o professor acompanhe o processo de construção, representa a busca de sentido das atividades ocorridas, guarda a memória e revela a lembrança do passado (WARSCHAUER, 1993).

Tanto Madalena Freire (1983) como Warschauer (1993) utilizam as suas anotações em um instrumento denominado de “diário”, cujos registros auxiliam na construção e organização do pensamento. Warschauer (1993) indica, também, que esse recurso abrevia a distância entre o ensino e a pesquisa, pois o professor se torna pesquisador de sua própria prática.

A autora explica que escrevia relatórios individuais das crianças durante o bimestre, destacando a sociabilidade, iniciativa e interesses demonstrados e lia com as crianças antes de entregar aos pais. Dessa forma, a avaliação fazia parte do trabalho diário com as crianças, faziam-se comentários e anotações e apontavam também dificuldades e avanços de cada uma delas.

Ocorre que, para registrar, é necessário observar como interagem as crianças, o que falam e pensam, assim como interpretar o seu silêncio para acompanhar as suas descobertas e aprendizagens. Weffort (1995) destaca que observar uma prática pedagógica não significa vigiá-la, mas sim, fazer vigília por ela, permanecer acordado por ela.

Nessa mesma perspectiva, Jablon e colaboradores (2009) realizam uma pesquisa sobre as observações que os professores elaboram sobre as crianças pequenas em contexto educacional e verificam que a observação tem “poder”, já que representa a sua ideia (ou seu olhar) sobre o outro sujeito.

Segundo os autores, a observação sobre o outro traz, em nossa cultura, valores e expectativas sobre as pessoas. Eles apontam que a observação e o registro têm, realmente, esse lado subjetivo, mas que há maneira de isolá-lo, na medida em que o professor ou o observador descreva o fato ou o acontecimento sem interpretação ou julgamento do mesmo. Assim, sugerem que os professores dividam seus registros em duas partes: de um lado, a descrição da observação e, do outro, as interpretações sobre o acontecimento (JABLON et al., 2009).

O exercício de registrar o cotidiano das crianças é um grande desafio para o professor. Ostetto (2008) explica que, antes, é necessário refletir sobre como observamos as ações, reações e indagações das crianças.

Durante o trabalho cotidiano, o professor está constantemente em interação com as crianças e, por isso, deve estar atento às suas observações e ao próprio olhar. Nesse sentido, o autor sugere algumas perguntas diante da ação de observar: Como olhamos? Será que buscamos algum padrão de sujeito? Sem nos darmos conta, muitas vezes temos um olhar paralisado e repetitivo, sendo necessária uma reflexão sobre o que olhar e observar.

A utilização de critérios ou um ponto de partida auxilia na observação do professor sobre a realização das atividades pelas crianças. Por exemplo, durante uma atividade de parque livre, o professor pode ter como critério de observação a sociabilidade entre as crianças e sua autonomia (ou não) na resolução de conflitos, o que representa para a criança um avanço significativo em seu desenvolvimento ao resolver um conflito pelo uso de diálogo, sem o auxílio do professor (VYGOTSKY, [1930-5] 1998).

O ato de observar também pode ser livre, sem, necessariamente, haver um foco; por exemplo, por vezes, presenciamos conversas entre as crianças que buscam “ensinar” umas às outras como realizar alguma tarefa. Esse diálogo pode trazer indícios de aprendizagem, mesmo sem ter um foco de observação em mente.

Atualmente, além do registro escrito, discutem-se variadas formas de registro, tais como: fotografias, filmagens, gravação em áudio, desenhos, pinturas, etc. compondo assim a documentação sobre o trabalho pedagógico e as experiências vivenciadas pelas crianças.

3 MATERIAL E MÉTODO

O presente estudo enquadra-se no tipo de pesquisa-ação, envolvendo a pesquisadora, os gestores, os professores e as crianças de duas unidades de educação infantil. A metodologia adotada seguiu a concepção de pesquisa-ação definida por Michel Thiollent (2004), para esse autor, a pesquisa-ação possui estreita relação com uma determinada ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação estão envolvidos de modo participativo.

A pesquisa ocorreu durante o ano letivo de 2012 em duas EMEIs (Escola Municipal de Educação Infantil), localizadas na região do Jaraguá - Zona Oeste - do município de São Paulo. Para tanto, tivemos autorização da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para a sua realização, o nome das crianças são fictícios, o nome das escolas e dos professores é representado por números em respeito ao anonimato dos participantes, conforme descrição encaminhada ao comitê de ética.

Na escola 1 e 2, participaram da pesquisa seis professores e o coordenador pedagógico. As crianças que participaram da pesquisa possuem entre 4 e 5 anos de idade, cada turma ou sala de aula possui 35 crianças e um professor. A coleta de dados envolveu diário de campo, documentos (relatórios de avaliação), gravação em áudio e vídeo. Os professores realizaram entrevistas com as crianças e utilizaram diários de campo (cadernos de registro).

As duas escolas possuem projetos pedagógicos que trazem a participação da criança para o centro das atividades propostas; são realizados assembleias ou conselho mirim com a intenção de ouvir a opinião das crianças sobre o que elas desejam para a realização de uma determinada festa, para a aquisição de novos brinquedos, as crianças opinam sobre os projetos pedagógicos e seus questionamentos modificam as propostas. Entretanto, a criança não se encontrava no centro da escrita do relatório de avaliação, havia uma descrição detalhada de projetos desenvolvidos pelas turmas e poucos registros sobre a interação da criança no projeto. Segundo Thiollent (2004) quando investigamos o tema junto com os participantes da

pesquisa, verificamos que outras necessidades ou preocupações surgem durante o percurso. O autor alerta que “tais problemas têm que ser definidos de modo bastante prático e claro aos olhos de todos os participantes, porque a pesquisa será organizada em torno da busca de soluções”. (p. 52).

Assim, antes de abordar o tema da participação da criança na avaliação, a pesquisa mudou de “rumo”: direcionando o olhar para a participação das crianças nas atividades cotidianas e na construção do currículo, os professores foram motivados analisar a própria prática com as crianças, observar a participação delas e a importância do registro escrito. Assim, a escrita do relatório passou a focar a criança, cujo interlocutor, neste caso, são os familiares. Houve a preocupação com a leitura dos registros e seu potencial de compreensão para as famílias. Com a utilização das entrevistas, buscamos dar voz à criança no próprio instrumento de avaliação.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No início do trabalho, o foco foi investigar "a participação das crianças na sua própria avaliação". Com a ajuda de um supervisor de ensino, duas escolas foram selecionadas na região do Jaraguá do município de São Paulo. Estas escolas promoviam práticas pedagógicas com a "participação das crianças", como assembleias ou conselho mirim.

Após os primeiros contatos, um grupo de professor de cada escola decidiu participar da intervenção. Assim, participaram da pesquisa, dois grupos bem distintos: na escola 1, os professores que trabalham no período intermediário (das 11h00 às 15h00), com crianças do final do período da manhã e do início do período da tarde, o horário de estudo e planejamento é no período da manhã às 09h00. Este grupo realiza um projeto de incentivo a leitura, roda de histórias e seleção de livros, para as crianças levarem para casa, geralmente, os pais / familiares leem para elas. Na escola 2, os professores que trabalham com salas de aula no período da manhã e intermediário, utilizam o final da tarde para estudo e planejamento.

Assim, um dos primeiros momentos observados em cada escola foram as assembleias ou conselho mirim. Cada turma realiza a eleição de crianças que irão representá-las nas assembleias, os temas são discutidos anteriormente em roda da conversa, com a mediação da professora. Na escola 1, as crianças discutiram o que gostavam de fazer no parque da escola.

Na escola 2, elas discutiram a programação para a "semana da criança" na escola. Alguns trechos dos diálogos observados em cada escola foram reproduzidos a seguir. Os mediadores em ambas as escolas foram os coordenadores pedagógicos (CP).

Escola 1- Assembléia

CP: - O que era para vocês conversarem com os colegas?

Mariana: - Sobre o parque?

CP: - O que era para perguntar?

Carlos: - Era para perguntar o que a gente gosta do parque.

Muitas crianças mencionam brinquedos e lugares no parque: balanços, escorregador, a caixa de areia.

[...]

Alice: - A gente gosta de brincar no balanço.

CP: - E como vocês brincam no balanço? Vai todo mundo junto?

Mirian: - Não dá pra ir, pois temos balanço quebrado.

(Segue uma discussão sobre como ele ficou quebrado, as crianças descrevem como elas brincam nos balanços e escorregadores).

CP: - Pelo que estou entendendo o parque não é só legal devido aos brinquedos, mas os colegas também são importantes.

Miriam: - É por causa de eles fazerem as brincadeiras ficarem mais legal ainda.

Janaína: - Eles inventam brincadeiras.

CP: - Existem outras brincadeiras que vocês inventam no parque?

Janaína: - De monstro, tem que correr, e pedir para o menino se ele quer ser o monstro, aí ele te pega e leva pra prisão, então tem que correr para tentar escapar.

Escola 2 – Assembléia

CP: O que vocês gostariam para a semana das crianças? Tem coisas que vocês vão falar que dá pra gente fazer, mas tem coisa que não dá, mas a gente vai explicar por que não. Quem quer começar?

João: - Eu pedi um celular para o meu pai.

(Várias crianças começam a falar ao mesmo tempo, sobre ideias de presentes)

CP: - A gente quer fazer uma semana bem legal e divertida para vocês, vamos construir essa semana juntos [...].

Lucas: Este fim de semana eu fui a um churrasco na casa da minha tia ...

CP: - É legal falar sobre o final de semana, mas neste momento, a gente vai conversar sobre a semana das crianças, e depois a gente conversa sobre o final de semana, pode ser? Vamos começar por aqui (aponta para a direção de uma das crianças)

Muitas crianças citaram coisas diferentes: uma piscina cheia de bolas de plástico de pequeno porte; um equipamento especial para saltar e outro para fazer escaladas de parede; bolhas de sabão; tatuagens; pinturas, etc.

Carlos: - Um escorregador diferente.

Sara: - Um que vai para o céu.

(O CP não faz comentários sobre isso)

CP:- E para comer?

Muitas crianças citaram: cachorro-quente, brigadeiro, refrigerante, hambúrguer, refrigerantes, bolos, maçãs, pirulitos...

CP: - Eu vou falar o nome das coisas que anotei, vamos ver o que vai dar para a gente comprar, o que não for possível você irão saber.

As escolas realizam Assembleias ou Conselho Mirim com as crianças, sendo que cada escola possui modo próprio de organização. No geral, a assembléia é um evento importante para as crianças expressarem suas ideias e opiniões acerca do que gostam ou não gostam na escola e dar sugestões para suas atividades.

Na escola 1, o coordenador pedagógico estava atento ao que as crianças estavam discutindo, mas poderia fazer perguntas que motivassem as crianças a explorar ainda mais as suas memórias, sobre os tipos de atividades lúdicas que mais gostam de realizar no parque. O segundo exemplo, revelou que as questões propostas pareciam mais limitadas do que as próprias crianças queriam dizer; nos diálogos, as questões parecem ser muito voltadas a consumidores. As únicas exceções - um escorregador diferente, um que vai para o céu - se perde entre outras sugestões.

Durante os encontros nos horários de formação / estudo e observação das atividades cotidianas, verifica-se que a participação das crianças é o centro das propostas curriculares. Mas, após os primeiros contatos, mudamos o foco da pesquisa: em vez de olhar para a participação das crianças na sua própria avaliação, foi necessário investigar como os professores registram a participação das crianças nas atividades diárias em sala de aula. Assim, discutimos com os dois grupos de professores os tipos de relatórios de avaliação que foram utilizados em cada escola.

Na escola 1, os professores que trabalham no período intermediário, realizavam uma ficha de avaliação. Esta ficha era composta por algumas perguntas simples, tais como "A criança reconta a história?". O que poderia ser respondida com "sim" e "não". Na escola 2, os professores elaboravam relatórios descritivos individuais para cada criança. Entretanto, os registros estavam voltados para o planejamento pedagógico do grupo de crianças e não para a participação individual da criança nas atividades. Ambos os tipos de relatórios de avaliação tinham espaços para os pais realizarem comentários pessoais sobre o trabalho desenvolvido.

No início da intervenção, tivemos momentos de estudo com os dois grupos, sobre concepções de infância e avaliação na educação infantil. Quando os professores foram questionados sobre como registravam as vozes e iniciativas das crianças em sala de aula, eles manifestaram as dificuldades encontradas sobre a organização dos registros.

Assim, gravamos em vídeo situações vivenciadas com as crianças e estas imagens e diálogos foram discutidos com cada grupo. Após as primeiras discussões, cada grupo tentou encontrar soluções para as suas dificuldades práticas: na escola 1, os professores organizaram-se para realizar observações e registrar a participação das crianças, durante a seleção de livros de histórias e suas preferências de coleções e personagens. Na escola 2, as salas de aula já eram organizadas em diferentes "cantos" e as crianças podiam escolher a atividade, mas os professores apresentavam dificuldade de trabalhar com o elevado número de crianças (35 crianças em cada turma), a fim de observar e interagir com grupos pequenos ou uma criança individualmente e registrar a participação delas. Os professores também desenvolveram diferentes projetos temáticos, mas faltavam registros sobre as reações e contribuições das crianças a esses projetos ao longo do processo.

Nos encontros, discutimos as possibilidades de observação e registros durante as situações vivenciadas com as crianças, visando recuperar na escrita do relatório, suas vozes e participação durante as atividades.

Escola 1- Seleção de livros de histórias

(Dois professores ficam próximos da estante de livros e um grupo de cinco crianças revezam para ir lá e escolhê-los).

Professora M.: Oi, Carlos, você pegou o livro "Quem tem medo de lobo"? Por que você escolheu este livro?

Carlos: Porque eu gosto de lobos.

Professora A. (olhando a planilha de controle dos livros): – Olha, ele está lendo toda a coleção, Carlos, você já pegou os livros: Quem tem medo de fantasma, Quem tem medo de monstro e, agora, Quem tem medo de lobo!

Carlos: - Quem está lendo sou eu, minha mãe e meu pai.

[...].

Escola 2- Roda de história: um momento revelador

(As crianças estão sentadas, posicionadas no formato de círculo com a professora).

Professora J: - Hoje eu trouxe duas histórias para ler pra vocês. O título é "Lúcia já vou indo" – Autora: Maria Heloísa Penteadó. (A professora abre

o livro e mostra as páginas às crianças). Quem consegue ler esta escrita do livro?

Crianças: - O Rogério (O livro está escrito em braile).

Professora J: - Olhem, os dois livros são iguais, mas este está escrito em braile. A Mariana irá ajudar o Rogério ler (a Professora entrega o livro aberto para o Rogério, posicionando seus dedos sobre o título da obra e sobre o contorno da imagem).

Nestes dois exemplos, é possível identificar algumas alterações: na escola 1, o foco era refletir sobre o tipo de pergunta que realizamos para as crianças, utilizando os pronomes de interrogação “Por quê?”, “Como?”, “Para quê?”, que exigem do nosso interlocutor (no caso, as crianças) uma explicação ou argumentação sobre o assunto, diferentemente de breves respostas como “sim” e “não”. Na escola 2, a apresentação do livro tanto pela escrita convencional como em braile demonstra a inclusão de todas as crianças na leitura, principalmente Rogério, que possui uma necessidade especial. A inclusão de todas as crianças na atividade é um componente fundamental para a participação.

Quando assistimos às gravações em vídeo das atividades, observamos as interações das crianças, seus questionamentos, as intervenções dos professores; entretanto, verificamos a ausência dessas experiências no registro por escrito, em um caderno ou folha avulsa e no relatório de avaliação das crianças.

Dessa forma, outras leituras teóricas nos ofereceram suporte para discutir a avaliação na educação infantil, tais como: a organização de um texto pela sequência argumentativa (BRONCKART, [1997] 2003), o relatório de avaliação na educação infantil (COLASANTO, 2007), a participação da criança na documentação da aprendizagem (OLIVEIRA-FORMOSINHO; AZEVEDO, 2008). Outros textos foram, ainda, utilizados pelos coordenadores durante reuniões com os respectivos grupos.

Diferentes estratégias foram planejadas com os dois grupos de professores para ajudá-los a fazer anotações e organizar os seus registros. Algumas destas estratégias se relacionam com a estrutura dos relatórios escritos, a organização de um texto pela sequência argumentativa (BRONCKART, [1997] 2003), utilizado pela pesquisadora durante a pesquisa de Mestrado (no Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC/SP), para analisar a organização dos argumentos usados em relatórios de avaliação. Essa estratégia contribuiu para o processo de reflexão dos registros escritos pelo professor.



Escola 1- Exemplos de registros de professores

Professor K. "[...] Observo que a Júlia não gosta muito de relatar as histórias, apresenta timidez, pois ela abaixa a cabeça e o olhar. E não me responde. Pergunto: - Júlia, qual o livro que você levou? Mostro as figuras, mas ela mantém a mesma postura. Porém, observo que a Júlia conversa com os colegas na mesa sobre assuntos variados [...]"

Professor O. "O Renato fica atento quando seus amigos estão contando as histórias que levaram para casa. Sabe recontar as histórias que leva para casa. Certa vez levou o livro "Marcelo, Marmelo, Martelo" e o Renato dizia: - conta a parte que o leite chamava suco de vaca [...]"

Escola 2 - Exemplos de registros de professores

Professor F.: "Na linguagem escrita, no trabalho com seu nome, diferente do semestre anterior que apenas escrevia JONATAA, demonstra apropriação do nome completo. Agora escreve Jonathan Perera, faltando ainda algumas letras. Porém, durante a escrita do seu nome, vale ressaltar que ele fez uso do alfabeto que está disposto na sala. Quando se esquece de alguma letra levanta da cadeira, olha o alfabeto e diz: - "Ah! Lembrei" e volta escrever seu nome"

Professor J: "[...] O Ryan gosta muito de jogos de mesa, como xadrez, quebra-cabeça e outros jogos de construção. No início do ano começou a aprender e entender como as peças do jogo de xadrez se movimentam, cria estratégias de jogo como usar a rainha, pois captura a peça do adversário [...]"

Antes da pesquisa, nos relatórios de avaliação, predominava a escrita sobre os projetos realizados com as crianças, e não o processo de desenvolvimento da criança e o trabalho desenvolvido com ela. Apresentavam observações gerais sobre as crianças. Durante a pesquisa, os professores centraram suas observações em cada criança, passando a registrar suas falas, ações e o desenvolvimento de cada uma.

A organização textual da sequência argumentativa proposta por Bronckart ([1997] 2003) auxiliou os professores nos registros escritos, principalmente para argumentar e contra argumentar, sendo imprescindível o registro, para que eles pudessem convencer seus interlocutores sobre a avaliação que realizavam. Assim, no relatório, os registros apareceram no formato de exemplos, tanto para relatar algum acontecimento, como pela anotação da "fala" da criança em determinada situação, revelando ao interlocutor uma curiosidade, um aprendizado ou uma dificuldade da criança.

Além disso, os dois grupos de professores decidiram fazer entrevistas com cada criança, para conhecer as suas opiniões e registrar a sua própria avaliação sobre suas experiências escolares. Cada grupo planejava suas próprias perguntas e como organizar as crianças para as entrevistas.

Escola 1- Entrevista com as crianças sobre as histórias que mais gostaram

Professor E: - Qual parte da história você mais gostou?

Fabiana: - Gostei mais quando o menino viu o reflexo da estrela na água da praia.

Professor V.: - O que você aprendeu com as histórias que você levou pra casa, Felipe?

Felipe: - Aprendi que quando a mãe e o pai contam história, tem que ficar quieto, se não eles gritam e param de contar pra gente. Aprendi que é mais legal a história que jogar vídeo game. Aprendi também que se a capa for chata, a história pode ser legal e é divertido pegar outro livro.

Escola 2. Entrevistas com crianças sobre o projeto animais

Gabriela: - Eu aprendi que o bicho preguiça dorme de cabeça para baixo. E que o lobo Guará tem pernas longas.

Rodolfo: - Tem animais que nascem do ovo: o filhote do pato, do cocoricó e o jacaré.

Willian: Aprendi que o Leão tem ossos. Formiga não tem ossos. Cobra tem ossos. Lobo Guará tem ossos e onça tem ossos.

Jean: - Que os dinossauros botam ovos. E que o vulcão tem aquela chaminé que pega fogo e queima tudo o que tem na frente. Eu aprendi que quem nasce do ovo não mama no peito da mamãe e quem bota ovo não é mamífero.

Os professores apresentaram interesse em continuar aprimorando os registros das falas das crianças. Ao longo do ano, outros professores se juntaram ao grupo de pesquisa-ação em cada escola, revelando sua necessidade de aprender mais sobre metodologias de observação e estudo. Essas conquistas foram reconhecidas no final da intervenção, quando os professores puderam avaliar o que aprenderam no processo.

Escola 1- Entrevista com os professores

Professor O: Eu gostei muito da proposta de registrar o que as crianças dizem como um suporte para os relatórios de avaliação. Vou levar isso comigo a partir de agora.

Professor V.: No próximo ano eu não vou usar registros semanais. Eu vou ter uma folha individual para cada criança. Estou à procura de maneiras de me organizar[...].

Escola 2- Entrevista com os professores

Professor P.: - Em primeiro lugar foi a criança se avaliando, dizendo sobre seu aprendizado e si mesma foi bem legal, foi um acesso novo... pontuar a intervenção da professora

Professor J: - A gente faz mas não registra, outra coisa foi o resgate da fala da criança, a gente percebe o quanto fez e muitas vezes não registra

Professor F. As nossas intervenções, você nos disse que não valorizamos o nosso trabalho, quando não registramos a nossa contribuição para o avanço das crianças.

Os professores também responderam sobre o que eles aprenderam com as crianças, durante a escuta e o registro de suas vozes. O exemplo dado pelo professor P. da escola 2 aponta este momento de reflexão:

Professor P.: - A gente sempre tem uma visão dos “mais, mais”, os que mais falam, mais produzem, mais agriem. E tem um grupo que não aparece, os quietinhos e quando chamei um por um, me surpreendi com aqueles que quase não conversam, àqueles que desenham, mas não contam detalhes. As crianças me surpreenderam. Teve um que disse que queria aprender quem curava os animais que ficavam doentes e abandonados. Fiquei sem palavras [...]. Às vezes a gente já vem com tudo pronto, mas o que eles querem aprender?

Verificamos também, que a participação das crianças na avaliação, opinando sobre as atividades e sobre o que aprenderam, pode refletir sobre o replanejamento dos professores e a sua atuação junto com as crianças.

5 CONCLUSÕES

Estudar a avaliação implica ter um olhar para a escola como um todo, por se tratar de uma pesquisa-ação, a entrada no campo de estudo não consistiu somente em observar e descrever o processo de avaliação das crianças, mas propor uma intervenção nesse processo.

Para conhecer o trabalho realizado pelos professores com as crianças e parte do currículo das escolas. Verificamos a participação das crianças nas assembleias, na expressão de opinião com relação a histórias infantis, rodas de conversa, na expressão corporal, nos jogos e brincadeiras. Entretanto, observamos que havia um problema na elaboração do relatório, pois os professores não faziam o registro escrito da participação das crianças durante as atividades propostas. Com a ausência de registros tornava-se difícil a preparação de um relatório de avaliação que acompanhasse o processo de ensino-aprendizagem.

Iniciamos um processo de formação pela análise das práticas, trabalhamos com trechos de gravação das atividades, enfatizando o importante papel que os professores possuíam na interação com as crianças, bem como a participação deles, que, se fossem “registradas”, não seriam esquecidas, o que poderia auxiliá-los no processo de avaliação.

Durante o percurso de elaboração dos relatórios, sempre existiu nas duas escolas a preocupação com os pais / familiares das crianças no sentido de que compreendessem a linguagem utilizada e o trabalho realizado pelos professores e pelas crianças. Havia um espaço no relatório de avaliação para que eles pudessem expor suas observações e expectativas com relação aos projetos realizados. Depois da reunião de pais / familiares, era realizada a leitura dessas observações e, a partir delas, professores e coordenação pedagógica discutiam formas de aprimorar o trabalho realizado. Nas discussões sobre a escrita dos relatórios, tivemos o objetivo de produzir textos que fossem bem compreendidos pelos pais, que estimulassem ao mesmo tempo seu interesse pelos progressos de seus filhos e pelo trabalho pedagógico desenvolvido na escola.

Para validar a participação da criança no registro escrito decidimos verificar também como as crianças poderiam participar da própria avaliação. O fato de a criança poder avaliar o que aprenderam na escola, dizer sobre suas preferências quanto às atividades e experiências ali propiciadas implicava na preparação de um espaço, para que ela observasse as suas produções. Essa ação exigiu um momento de atenção especial e individual com cada criança, pois ela precisava estar disposta a conversar com o professor sobre o assunto.

Verificamos que dar a voz à criança na própria avaliação articulava-se com a prática democrática desenvolvida no interior da escola, onde as crianças podiam opinar sobre as atividades de sua preferência. Mas concluímos, com a pesquisa, que esse exercício deveria ocorrer com frequência e não apenas no final de cada semestre.

Dar voz para a criança expressar a sua opinião sobre a escola e atividades realizadas também é um espaço importante, conforme aprendemos com Freire (1983, p. 45): “O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto”. Quando as crianças estavam com o caderno de registro em mãos, elas descreviam o que tinham feito na escola, se o desenho era com canetas, por onde haviam começado a produção, se achavam bonito ou feio. Observamos que, ao questioná-las sobre o processo, o diálogo se fortalecia com a explicação e a opinião pessoal com relação às atividades.

Esse espaço de reflexão permitiu a tomada de consciência, que surgiu na inserção do sujeito a respeito de sua história, não como espectador ou figurante, mas como ator principal (FREIRE, 1983). Ao participar da avaliação de suas aprendizagens, a criança acabava refletindo sobre suas escolhas e as atividades realizadas.

O espaço de participação da criança diante do que aprendeu ou sobre o que mais gostou permitiu, também, que ela fosse escutada. Essa escuta é, para Rinaldi (2001), um componente básico para a aprendizagem; e a criança, ao ser levada a pensar sobre a sua ação, acaba incorporando essa habilidade na sua subjetividade.

Diante da proposta de participação, outro aspecto a ser discutido na pesquisa seria de que forma essa escuta da fala da criança repercute no replanejamento do professor. Os professores destacaram que acrescentariam outras atividades, mudariam procedimentos adotados (como deixar as crianças pintarem mais com as mãos), a partir da opinião das crianças. A avaliação se constituiu, pois, em uma via de mão dupla, importante para quem avalia como também para quem é avaliado.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, M. et al. **Currículo e Avaliação**: uma articulação necessária – textos e contextos. Recife: Centro Paulo Freire; Bagaço, 2006.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 abr. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Resolução CEB nº 1, de 07 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 abr. 1999.

_____. Ministério da Educação. Resolução CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 dez. 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, vols. I, II, III, 1998.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio discursivo. São Paulo: Educ, [1997] 2003.

BRUNER, J. **Actual minds, possible worlds**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1986.

CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002.

COLASANTO, C. A. **A linguagem dos relatórios**: uma proposta de avaliação para educação infantil. 2007. 105p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

_____. **Teoria da vida Moral**. São Paulo: IBRASA, 1964.



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

FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Org.) **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

FREINET, C. **Parábolas para uma pedagogia popular**. Barcelona: Estela, 1970.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Extensão ou comunicação?**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JABLON, J. R.; DOMBRO, A. L.; DICHELMILLER M. L. **O poder da observação**: do nascimento aos 8 anos. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorizing Childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

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

OSTETTO, L. E. (Org.) **Educação Infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus, 2008.

RINALDI, C. Pedagogy of listening: the listening perspective from Reggio Emilia. **Innovation in early education**: the international reggio exchange, Detroit, v.8, n. 4, p. 01 -04, 2001.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: SARMENTO, M. J.; VASCONCELLOS, V. M. R. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2007. p. 25-49.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória**: desafios à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999.



THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1930-5] 1998.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1993.

WEFFORT, M. F. **Observação, registro, reflexão**. Instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Tradução: Ermani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1994.

**Artigo recebido em 04/02/2016.
Aceito para publicação em 09/03/2016.**