DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA:

estudo sobre crianças e suas linguagens

LILIBTH WILMSEN

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ- REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LILIBTH WILMSEN

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: ESTUDO SOBRE CRIANÇAS E SUAS LINGUAGENS

CAXIAS DO SUL
2021

LILIBTH WILMSEN

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: ESTUDO SOBRE CRIANÇAS E SUAS LINGUAGENS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa: Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

Orientadora: Profª Drª Flávia Brocchetto Ramos

CAXIAS DO SUL

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Universidade de Caxias do Sul

Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

W744d Wilmsen, Lilibth

Documentação pedagógica [recurso eletrônico] : estudo sobre crianças e suas linguagens / Lilibth Wilmsen. – 2021. Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

Orientação: Flávia Brocchetto Ramos.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: https://repositorio.ucs.br

1. Escolas - Documentação. 2. Educação de crianças. 3. Linguagem e línguas. 4. Infância. I. Ramos, Flávia Brocchetto, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.091

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)

Ana Guimarães Pereira - CRB 10/146

“DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: estudo sobre crianças e suas linguagens”

Lilibth Wilmsen

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Caxias do Sul, 24 de maio de 2021.

Banca Examinadora:

_____

Dra. Flávia Brocchetto Ramos (presidente - UCS)

Dra. Carla Beatris Valentini (UCS)

Participação por videoconferência
Dra. Rochele Rita Andreazza Maciel (UCS)

Participação por videoconferência
Dra. Luciane Pandini Simiano (Unisul)

Participação por videoconferência
Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa (UFRGS)

Dedico essa dissertação a todas crianças e *crianços* que habitam as infâncias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe Jandira, por me afetar com espaços de educação no seu ventre, no seu colo, de mãos dadas. Ainda a agradeço por me incentivar em todas minhas trajetórias de estudo e de vida, segurando minha mão e me dando todo apoio.

Agradeço meu pai, Erni, que brincava de escola comigo com meus ursos e bonecas. Mesmo sem estar em presença física, sei que torce por cada conquista minha.

Agradeço meu esposo, Cris, que esteve ao meu lado em todas as situações que precisavam da sua paciência e palavras de conforto. Por fazer chá nas noites mais frias de estudo.

Agradeço as famílias de meus irmãos William e Mitchell que estiveram ao meu lado, me apoiando e incentivando na trilha dos estudos.

Agradeço minhas amigas Érica e Morgana, por entenderem minhas ausências e serem sempre torcida de minhas batalhas. Também as agradeço por serem minhas irmãs e confidentes, por estarem ao meu lado em cada momento da minha vida.

Agradeço minha orientadora, Flávia, por ser essa pessoa de luz, sensível e que me encoraja a dar o meu melhor. Minha eterna gratidão pelas imensas aprendizagens feitas nesse tempo.

Agradeço minhas colegas de mestrado, Alana e Amanda, que foram coragem quando precisei de força, que me deram alegrias quando precisei sorrir, que partilharam dores, mas também foram amparo.

Agradeço a escola que me recebeu e acreditou em mim, a todas as professoras, crianças e famílias que foram parceiras de pesquisa. Em especial, a Monique e Cláudia.

RESUMO

A presença de crianças como interlocutoras empíricas sustenta esta investigação que tem como objetivo investigar visões de infâncias, crianças e suas linguagens expressas em documentações pedagógicas, no contexto da Educação Infantil, em escola situada em Caxias do Sul-RS. A reflexão sobre a documentação pedagógica privilegia curiosidades epistêmicas e práticas, inspirada em ideias de Reggio Emília e em concepções de Malaguzzi (2001). A pesquisa protagoniza achados empíricos para construção das reflexões, entrelaçando a documentação pedagógica e as múltiplas linguagens das crianças. A base teórica é formada, em especial, por Rinaldi (2014, 2019), Malaguzzi (1996, 2001, 2016), Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019), Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017) e Benjamin (2011). O percurso metodológico vincula-se a vertente qualitativa, no qual os dados foram construídos via estudo de caso (YIN, 2001). O estudo contou com três fontes de evidências: documentação pedagógica, grupos focais com crianças e grupos focais com professoras, que foram capturados por filmagem e diário de bordo. Na articulação das evidências, emergem cinco categorias: (a) abertura para o outro e para o inesperado; (b) tempo do agora; (c) documentação do acerto; (d) linguagens sensoriais e sensíveis; (e) crianças protagonistas. As fontes de evidências foram estudadas com base em análise de conteúdo (BARDIN, 2010). As documentações são construídas de forma flexível e com diferentes materiais e recursos, sem padronização na escola pesquisada. As categorias estão presentes no conjunto da dissertação e geram os capítulos. Os resultados apontam para a imagem de crianças protagonistas, que se desvelam pelas diferentes oportunidades de atuar nos processos de ensino e de aprendizagem bem como na abertura das jornadas da escola para a participação infantil. Essas oportunidades apontam as linguagens do corpo, da arte, nomeadas pelos sujeitos da pesquisa como sensíveis e sensoriais. Nas discussões sobre a documentação pedagógica, o conceito de tempo aparece como aspecto significativo para as crianças, as materialidades e memórias presentes nas documentações mostram-se de modo circular para novas possibilidades e investigações do cotidiano permeadas pelo agora. E, ainda, a documentação privilegia a cultura do sucesso e do acerto na perspectiva docente.

Palavras-chave: Educação Infantil. Infância. Documentação pedagógica. Linguagens.

ABSTRACT

The presence of children as empirical interlocutors bolsters this research, which delves into the viewpoints of childhood, children and their languages. All viewpoints have been expressed within the pedagogical context of elementary education and documented, at a school located in the city of Caxias do Sul, in the State of Rio Grande do Sul. The considerations about the pedagogical documentation prioritizes epistemic and practical inquistivinesses, inspired by Reggio Emília´s ideas and Malaguzzi´s (2001) conceptions. The research features empirical findings so as to buttress the considerations, therefore intertwining the pedagogical documentation with the many langages of the children. The most part of the theoretical principles are made up of the works by Rinaldi (2014, 2019), Malaguzzi (1996, 2001, 2016), Formosinho and Oliveira-Formosinho (2019), Oliveira-Formosinho and Formosinho (2017), as well as Benjamin (2011). The methodology was linked to a qualitative analysis, in which data was garnered via case study (YIN, 2001). The research was supplied with evidence from three sources: pedagogical documentation, focal groups with children and focal groups with teachers, which were registered by recordings and class log. Throughout the articulation of the evidence, five categories have emerged: (a) openness to the other and to the unexpected; (b) now time; (c) documentation of being right; (d) sensory and sensitive languages; (e) protagonist children. The sources of evidence were studied based on the content analysis (BARDIN, 2010). The documentation was made in a flexible manner, with diverse materials and resources, without any standard in the aforemantioned school. The categories are present in the dissertation as a whole and have resulted in the chapters. The results point to the image of protagonist children, who stand out due to the different opportunities of acting in the processes of teaching and learning, as well as in the adaptation of school shifts toward children´s participation. Such opportunities point out the language of the body, of art, which have been deemed as sensible and sensory by the research subjects. In the debates about the pedagogical documentation, the concept of time shows up as a significant aspect for the children; the materialities and memories present in the documentation are circular for new possibilities and investigations of everyday life pemeated by the now. And, finally, the documentation prioritizes the culture of success and being right from the teaching perspective.

Key words: Elementary Education. Childhood. Pedagogical Documentation. Languages.

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES 12

LISTA DE QUADROS..... 9

1 A CAPTURA DOS PORQUÊS: INQUIETUDES DA PESQUISA 16

1.1 PRIMEIROS OLHARES 19

1.2 OLHARES JÁ CAPTURADOS 21

1.3 OLHARES EM FOCO..... 25

2 O BELVEDERE DO TRAJETO 29

2.1 FONTES DE EVIDÊNCIAS 32

2.3 ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DE DADOS 36

2.3 CONTEXTO MULTIFOCAL DA PESQUISA..... 38

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL POR ÓCULOS DE "CRIANÇA OU CRIANÇO"..... 57

3.1 ESCOLA COM E PARA CRIANÇAS..... 59

3.2 ABERTURA PARA O OUTRO E PARA O INESPERADO: "PERMITIR ESSA ENTRADA SABE?[1]"..... 70

3.3 TEMPO DO AGORA: "MAS A GENTE TÁ APRENDENDO SOBRE OS PASSARINHOS!"..... 83

4 A LUPA DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: "TU ACOMPANHA, SE SURPREENDE COM AS CRIANÇAS" 92

4.1 CAPTURAR SENTIDOS 99

4.2 LENTES SENSÍVEIS PARA OBSERVAR..... 104

4.3 A DOCUMENTAÇÃO DO ACERTO: "POR QUE SERÁ NÉ?" 109

5 O OLHAR NA PERSPECTIVA DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS: "QUANDO DIZ QUE AS CEM LINGUAGENS PASSAM PELO CORPO, NÉ?"..... 119

5.1 MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DE EXPERIMENTAR LINGUAGENS 123

5.2 LINGUAGENS SENSORIAIS E SENSÍVEIS: "NÃO SEI SE EXISTE!?" 127

---

[1] Os subtítulos apresentados em roxo ajudam o leitor a identificar as categorias emergentes da investigação.

6 O ZOOM NAS INFÂNCIAS: “UMA CRIANÇA QUE EXISTE” 142

6.1 *FLASH* DO ONTEM 143

6.2 *FLASH* DO HOJE: “CRIANÇAS PROTAGONISTAS, QUE SÃO VISTAS” 147

7 AS FRESTAS..... 160

REFERÊNCIAS..... 166

APÊNDICES 172

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Percurso metodológico.....30
Figura 2 - Escola 31
Figura 3 - Fontes de evidências 33
Figura 4 - Etapas de análise de conteúdo por Bardin (2010) 36
Figura 5 - Alimentação é acolhimento 45
Figura 6 - Suco de laranjas.....46
Figura 7 - Única imagem em movimento da documentação "Suco de laranjas" 47
Figura 8 - Segredo das flores 47
Figura 9 - Algumas imagens que compõem a documentação Segredo das flores...48
Figura 10 - Ninho de João de Barro 50
Figura 11 - Documentação Como eu seria se eu fosse um boneco? 51
Figura 12- Documentação "Planeta das flores" 54
Figura 13- Paisagens da escola 62
Figura 14 - Natureza no cotidiano da escola 64
Figura 15- Pátio da frente da escola.....65
Figura 16 - Pátio atrás da escola.....66
Figura 17 - Comunidade escolar 67
Figura 18 - Marcas da escola habitada por crianças 68
Figura 19 - Campos de experiências.....69
Figura 20 - Extrato da documentação pedagógica "Suco de laranjas".....74
Figura 21 - Extrato da documentação “Como eu seria se fosse um boneco?” 78
Figura 22 - Pedagogia-em-participação 81
Figura 23 - Momento do diálogo da barriga no Grupo Focal Jardim A 87
Figura 24 - Documentações vistas no espaço da escola 102
Figura 25 - Exposição de registros das crianças.....103
Figura 26- Grupo Focal com crianças do Pré 112
Figura 27- Apresentação da documentação pela Professora Amélie.....114
Figura 28 - Experiências sensoriais.....122
Figura 29 - Possibilidades brincantes.....125
Figura 30 - Desenho do Cristian.....133
Figura 31 - Página da documentação "Como eu seria se fosse um boneco?".....136

Figura 32 - Evidência das falas infantis: “Como eu seria se fosse um boneco?”....137
Figura 33 - Documentação "Planeta das flores" 139
Figura 34 - Constituição da imagem das infâncias na sociedade ocidental 144
Figura 35 - Felipe ao se ver na documentação 149
Figura 36 - Extrato da documentação “Ninho do João de Barro” 151
Figura 37 - Documentação na íntegra “Ninho do João de Barro” 154
Figura 38 - Extrato da documentação "Alimentação é acolhimento” 156

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Grupos focais 39
Quadro 2 - Perfil das professoras.....41
Quadro 3- Crianças que compõem a investigação.....42
Quadro 4 - Documentações analisadas 43
Quadro 5 - Comparativo das pedagogias transmissivas ,pedagogias participativas 72
Quadro 6 - Avaliação na Educação Infantil, segundo DCNEI (BRASIL, 2009).....93
Quadro 7 - Finalidades da documentação pedagógica para Rinaldi 97
Quadro 8 - Perspectiva das documentações pedagógicas 113
Quadro 9 - Metáfora das cem linguagens 120
Quadro 10 - Crianças protagonistas.....152

A CAPTURA DOS PORQUÊS

1 A CAPTURA DOS PORQUÊS: INQUIETUDES DA PESQUISA

Porque o mais surpreendente
é que, mesmo depois de saber de tudo,
o mistério continua intacto.
(Clarice Lispector)

Esse capítulo desvela as primeiras indagações e organizações que dão início a investigação.

[2]

infâncias atreladas à educação implica considerar as curiosidades que circundam a realidade da Educação Infantil e das crianças que vivem e experimentam esse direito. O presente estudo toma a documentação pedagógica como elemento central da investigação, permeada por inquietudes que cercam o campo dessa construção contextualizada no ato de documentar. As infâncias vividas na Educação Infantil e as diferentes linguagens empregadas por essas infâncias são elementos que compõem o cenário das nossas indagações em relação à constituição da documentação pedagógica.

Os primeiros porquês capturados estão atrelados a trajetória profissional e de vida da pesquisadora. Desde antes de eu nascer, minha mãe já era professora e convivia diariamente com crianças e livros. Trabalhava em uma turma com série multisseriada. Quando ela não podia me cuidar, eu a acompanhava em suas trajetórias docentes. Encantada pelo contato com pessoas, com outras crianças, o lugar da escola se tornou um vínculo afetivo, das experiências feitas neste espaço.

---

[2] As etiquetas na abertura de cada capítulo têm a intenção de situar e antecipar as discussões; a escolha da forma circular é para considerar a finitude, sem fragmentar ou “encaixar”. Já a cor do círculo, foi escolhida por três crianças de cinco anos dessa empiria, as quais foram questionadas: “Qual a cor da infância? Qual a cor de criança?” E depois de algumas discussões, elas disseram que a cor é amarelo, porque é da alegria. Me mostraram em um brinquedo o “amarelo” certo, “quase verde”, que foi trazido a forma circular.

Eu mal podia esperar o primeiro dia de aula na minha escola, que era na mesma quadra da minha casa. Em idas à padaria, ao mercado, lembro-me de avistar a escola em que eu ia estudar um dia, animada com as outras crianças com quem brincar e com todo aquele barulho de gente. O grande dia chegou. Ainda me lembro do cheiro da sala de aula, do chão, dos móveis, das janelas, dos sons. Estar em contato com outras crianças, brincar em um espaço maior que minha casa, compartilhar o lanche, aprender músicas, correr e pintar eram meus momentos favoritos. Mas, lembrando as memórias de infância, com meu olhar de adulta pedagoga, não lembro de aprender algo cognitivamente relevante, como escrever meu nome, conhecer uma nova espécie de animal, aprender sobre cores, formas ou letras. Definitivamente, as marcas foram do cotidiano, da vivência, da simplicidade de estar naquele lugar e tempo.

A professora que deixa marcas em minha infância, na terceira série, a professora Bianca foi a pessoa que me documentou. Sem ainda conhecer o conceito de documentação pedagógica, lembro de um dia que ela estampou frases nossas - seus alunos e alunas – na parede da escola. Frases que dizíamos cotidianamente, e que ela observou, escutou, registrou e compartilhou. Minhas maiores lembranças afetivas de escola estão nos professores e colegas que me olharam, sabiam quem era a Lili.

E, desse trajeto escolar, segui com a mesma turma da Educação Infantil até o terceiro ano do Ensino Médio. Foi um tempo gostoso de encontrar amizades, de desafiar-me contra a timidez, de rir, de chorar, de perceber o mundo maior que minha casa. O afeto com a escola nunca deixou de existir. Lembro de ter amigas vizinhas que estudavam em outras escolas, e eu sempre queria ouvir histórias de outras escolas, saber como aconteciam as aulas, os momentos, as entradas, as saídas.

Desse afeto ao lugar, foi surgindo o afeto ao papel de ser professora, muito espelhada na minha mãe, nos professores que marcaram essa trajetória. Decidi cursar pedagogia, na Universidade de Caxias do Sul. Entre aprendizagens e novas socializações, também surgiram professores que contribuíram para que eu fortalecesse e construísse a imagem do ser professora. Quando entrei na Universidade, em 2011, no mesmo mês, comecei a trabalhar em uma escola no interior de Farroupilha. Nesse lugar, experimentei pela primeira vez o tão esperado papel de ser professora. Errei, refleti, mecanizei, inventei, mudei, repeti tarefas e atividades que vivi enquanto aluna, sem considerar o contexto das crianças. E foi

assim que a constituição docente ganhou forma, nas reflexões, nos questionamentos na Universidade, nas interações com outras colegas, nos estágios de docência.

Em 2015, um ano antes de me formar, meu pai foi diagnosticado com câncer. Para levá-lo nas quimioterapias e ter tempo de cuidar dele, precisava de uma ocupação que tivesse flexibilidade de horários. Foi quando a professora Neiva me convidou a participar da Iniciação Científica. Aí nasceu minha aproximação com a pesquisa. Por um ano, fui bolsista de Iniciação Científica (BIC-UCS) e pesquisei sobre multiletramentos presentes no parecer avaliativo. Participei da XIII Mostra de Jovens Pesquisadores, envolvi-me com a pesquisa e, depois disso, não quis mais me distanciar.

No ano de 2016, conclui Pedagogia pela UCS e iniciei como professora de Educação Infantil no Colégio São José, em Caxias do Sul-RS. A pesquisa fez parte do meu dia a dia, pois tínhamos muitos contextos de investigação. As crianças podiam pesquisar o que tivessem interesse ou curiosidade com a mediação do professor. Foi um tempo desafiante, de aprendizados e descobertas. Também foi o tempo de fazer minha Pós-Graduação em Neurociências Aplicada à Linguagem e Aprendizagem, na UCS. Muito curiosa, com as crianças, pesquisei como a representação mental infantil resolvia problemas matemáticos por meio do grafismo. As descobertas do campo das Neurociências me aproximaram ainda mais do afeto com o espaço da escola e o papel de professora.

Na prática docente fui construindo a documentação com meus alunos e me encantando pela complexidade dessa construção. Nesse processo, fui percebendo quantos olhares se tornam mais relevantes e de mais reflexão quando o professor pratica o documentar. Estruturo meu projeto de pesquisa movida pelas curiosidades da documentação pedagógica, pela vontade de aprender mais, de compreender em outros espaços como está sendo construída, quais olhares das infâncias estão sendo capturados pelo professor. Move-me, também, as inquietudes do que acontece nos processos do documentar: se a pluralidade de crianças está emergindo das documentações, se as suas linguagens estão sendo vistas, ouvidas, refletidas.

Em 2019, fiz a seleção do Mestrado em Educação no PPGEdu na UCS. Com aprovação em segundo lugar, consegui a taxa para os estudos. Assim, acabei me desvinculando de meu emprego, pela carga horária das disciplinas regulares e obrigatórias. Então, a pesquisa está mais presente neste momento da vida, torna-se

minha prioridade, enriquecida pelas curiosidades, vivências e experiências que fiz enquanto criança, filha, colega, irmã, aluna e professora.

1.1 PRIMEIROS OLHARES

As infâncias são tomadas neste estudo no plural, pois há uma tentativa de aproximar o olhar com relação a crianças protagonistas, sujeitos únicos, com potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade aguçada, desejo de relacionar-se e de comunicar-se (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016a). A Educação Infantil constitui-se como um direito das infâncias, que oportuniza a vivência da cultura, a liberdade de expressão das linguagens, do brincar, do sentir e do se relacionar.

Nessa perspectiva, a reflexão sobre a documentação pedagógica contempla curiosidades epistêmicas e práticas, inspirada em ideias italianas de Reggio Emilia[3], a partir das concepções de Malaguzzi (2001). Essas inspirações da Itália concebem uma pedagogia pautada nas relações, no encontro de adultos e crianças, no “entre”, na tríade das pedagogias participativas: professores, famílias e crianças. Para isso, Malaguzzi dissemina a ideia da documentação pedagógica praticada nas escolas de Reggio Emilia. A documentação manifesta-se como uma forma de narrar a aprendizagem das crianças, percebendo-a pelo olhar sensível do professor em relação à infância.

A documentação pedagógica – por meio do planejamento, da observação, da reflexão – parece tornar mais visível a compreensão da relação das crianças com o mundo, a partir do olhar de um adulto, o professor. Para Mello, Barbosa e Faria (2017), falar de documentação pressupõe dar visibilidade aos processos educacionais, considerar os trajetos e os rastros das crianças, alavancar o contexto e os caminhos de aprendizagem.

Além disso, a documentação se apresenta com um caráter flexível, dinâmico e interativo (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2017). Esse movimento presente na construção da documentação aproxima o olhar às crianças ativas, dinâmicas, aprendentes e protagonistas no espaço da escola. Parece que a documentação

---

3 Reggio Emilia é uma pequena cidade da Itália. A linha pedagógica hoje conhecida como Reggiana ou Malaguzziana nasceu no norte da Itália, em Reggio Emilia. Trata-se de um conjunto de 33 centros educacionais para crianças pequenas, chamados de “nidi e scuole dell’infanzia”. São escolas públicas geridas pelo poder municipal, que hoje são referência em educação no mundo todo.

pedagógica pluraliza as infâncias, dando espaço para as diferentes potências. Esse material se apresenta pelas lentes do professor que narra uma história, aproxima-se do mundo das crianças, percebendo suas linguagens e usando diferentes possibilidades de capturas para deixar mais visíveis as jornadas de aprendizagens infantis.

A pluralidade de fontes que a documentação pedagógica permite utilizar, como as fotos, vídeos, imagens, registros, anotações e narrativas, dão movimento e visibilidade às crianças e suas aprendizagens. Para Rinaldi (2014), as diversas fontes constituem a documentação como construção de traços capazes não só de testemunhar os percursos e aprendizagens das crianças, mas também como memória, com estreita aproximação com relação ao mundo das infâncias.

Em vários momentos, o termo “parece” se faz presente, pois a relevância dessa pesquisa também se constitui nas descobertas, que, investigadas a partir da realidade empírica, são desveladas na construção da documentação pedagógica e nas vozes adultas e infantis.

Um dos documentos normativos recentes, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), orienta a organização curricular por meio dos campos de experiências, dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como dos eixos estruturantes fundados em interações e brincadeiras, os quais perpassam múltiplas linguagens. As linguagens integram este processo de investigação, considerando a inspiração da pedagogia italiana, pioneira na documentação pedagógica, que defende a cultura infantil experimentada por diferentes linguagens.

Para Friedmann (2020), as crianças são protagonistas, atores e autores das próprias histórias. Mas, de acordo com a autora, só se constituem protagonistas quando se manifestam por meio das mais diversas formas de expressão: da palavra, da brincadeira, das artes, da música, da dança, do esporte, do movimento. Essas diferentes ações humanas se revelam por linguagens específicas, as quais possibilitam que as crianças vivam e criem cultura.

Assim, a pesquisa preocupa-se com a imagem da criança que emerge dos contextos, tendo em vista a infância olhada e provocada, problematizada para experienciar o mundo, permeada por diversas possibilidades. Pesquisar as infâncias na educação permite buscar recortes da realidade que podem ser analisados, refletidos e ressignificados, com a intenção de contribuir para a qualidade de vivências das crianças na Educação Infantil.

A documentação ganha caráter reflexivo neste estudo, pois o ato de documentar promove a reflexão docente, evidenciando novas possibilidades e práticas, produzindo novos saberes, novas produções pedagógicas e redimensionando a relação entre teoria e prática, nas escolas com crianças.

As linguagens se entrelaçam à investigação com a intencionalidade de descobrir como permeiam o ato do documentar e como se mostram visíveis nas documentações e nas vozes empíricas. Assim como concebemos a infância no plural, também atrelamos a linguagem em perspectiva não singular, em diferentes oportunidades de manifestações e expressões, nas quais as crianças, em sua integralidade, podem usufruir de diferentes linguagens. O conceito de linguagem tem como base Benjamin (1993, 2001) e seus interlocutores contemporâneos, que discutem a linguagem na perspectiva das infâncias, como Gobbi (2010), Gobbi e Pinazza (2015), Simiano (2011), Jobim e Souza (2016). Mas, o conceito é trazido nessa dissertação para o plural, pois é redimensionado na perspectiva malaguzziana.

Esta pesquisa realiza-se no PPGEdu-UCS e insere-se à linha “Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão”, pois está intimamente ligada às práticas educativas, mais especificamente, àquelas presentes na Educação Infantil. As diferentes linguagens expressadas pela infância estão sendo exploradas e evidenciadas no processo de documentar. Além disso, a dissertação é um dos estudos do grupo de pesquisa Educação e Linguagem e dá continuidade aos estudos de Rochele Andreazza Maciel (2019), cuja tese “Itinerários no processo de educar na infância: diálogos entre pedagogias” discute, em um de seus capítulos, o ato de documentar.

1.2 OLHARES JÁ CAPTURADOS

Para realizar uma investigação, é necessário buscar o que já se estudou sobre o tema que nos mobiliza. No cenário de pesquisas brasileiras que incluem a documentação pedagógica como investigação na infância, buscou-se o termo descritor “documentação pedagógica”, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O levantamento de dados ocorreu no mês de fevereiro de 2020, sem filtro temporal.

Assim, os termos “documentação pedagógica” e “educação infantil” deveriam aparecer em alguma descrição do título ou entre as palavras-chave. Consideramos os

resultados continham “documentação pedagógica” e “Educação Infantil” em títulos e palavras-chave. Não se fez refinamento temporal, buscando a totalidade de teses e dissertações, independentemente do ano de defesa, justamente por ser um conceito relativamente novo no contexto estudado. Dessa forma, foram obtidos 17 resultados, colocados em ordem cronológica da defesa de tese ou dissertação, conforme Apêndice A.

A busca no portal de periódicos da CAPES a partir dos termos descritores “documentação pedagógica” e “Educação Infantil”, aplicando-se filtro para título e palavras-chave, resultou nove artigos, conforme Apêndice B. Nesse caso, acontece um movimento muito parecido: os nomes encontrados na busca dos periódicos da CAPES, na maioria das produções, já se encontravam no primeiro quadro. O dado demonstra que as pesquisas de mestrado e doutorado também foram produtos de artigos, sendo que há diminuição do número de pesquisas envolvidas com a questão da documentação pedagógica. Considerando os oito artigos encontrados, o surgimento do termo “documentação pedagógica” vinculado à Educação Infantil também acontece com mais vigor pós 2010.

Optamos em não fazer o refinamento de temporalidade, justamente por ser uma temática relativamente recente. A busca sem refino de tempo resultou em produtos que não eram mais antigos que 2009. Então, de acordo com resultados encontrados nas fontes consultadas, essa temática é estudada há 11 anos no cenário brasileiro. A partir de Edwards, Gandini e Forman (2002), sabemos que a abordagem educacional de Reggio Emilia teve sua origem no pós cenário da segunda guerra mundial, e foi construída com a força da união em comunidade. A primeira escola na Itália, foi construída em condições econômicas e sociais incertas e precárias, mas advinda do ideal de melhorar a vida das famílias e, sobretudo das crianças. A abordagem ganhou maior visibilidade na década de 90, portanto, teve em torno de vinte anos para adentrar com maior entusiasmo as discussões brasileiras

Com o refino dos achados transitando a exploração da documentação pedagógica no contexto das infâncias e da Educação Infantil, buscamos entender que temáticas se entrelaçavam as dezessete pesquisas. Utilizamos os resumos, títulos, palavras-chave e sumários para entender cruzamentos de temáticas alcançadas com a documentação em ênfase as infâncias. Ao analisar estes aspectos, encontramos diferentes áreas temáticas indicadas nos estudos, algumas com maiores concentrações. Por isso, destacamos alguns achados: as **práticas pedagógicas**

surgem como tópico central em quatro pesquisas; a **formação de professores** com três pesquisas aparecem como principais pontos investigados frente a Documentação Pedagógica na Educação Infantil; os **campos políticos** com os direitos das crianças e com a governamentalidade das infâncias aparecem em terceiro lugar como temática investigativa. A dimensão política na Documentação Pedagógica tem um viés marcante a ser investigado por abranger pedagogia participativa, que acolhe a criança em decisões e escolhas, bem como suas famílias; a **avaliação** empata com o campo político, trazendo duas pesquisas como fonte investigativa. É um viés totalmente conectado à Documentação Pedagógica, já que é uma forma de construir avaliação mais holística com as crianças, considerando suas potencialidades e seu papel social na escola.

A prática pedagógica aparece com maior concentração pelo fato da documentação pedagógica adentrar a prática no contexto educacional como um todo: professores, gestão, famílias e crianças. A concepção que circunda a construção da documentação pedagógica está imbricada em uma comunidade de aprendizagem, reverberando em reflexões sobre a prática pedagógica da escola. Portanto, a formação de professores, que surge como segunda temática mais explorada também ganha um contono mais forte, já que a documentação quando construída, passa pelo filtro docente que faz escolhas do que documentar a partir das observações e escutas das crianças. A construção da documentação pedagógica pode possibilitar a reflexão sobre o trabalho pedagógico e a aprendizagem das crianças, mas também fornece visibilidade para a memória das jornadas de aprendizagem em coletividade, subsidiando a apropriação da experiência, a reconstrução da prática docente. Essa característica circunda tanto a prática pedagógica quanto a formação de professores, que são apontadas como as duas principais temáticas exploradas. Como já mencionado, o campo político tem um valor fundamental nas discussões da documentação pedagógica, pois, trata-se de uma estratégia que pede pela participação da comunidade de aprendizagem, garantindo uma estrutura dinâmica, social e participativa para a construção dos registros.

A avaliação não poderia estar alienada às discussões documentativas, uma vez que, está entrelaçada com o ato de documentar. A documentação pedagógica surge também para romper a cultura escolarizante do registro pelo registro, a fim de resgatar a intencionalidade do professor e os diferentes significados das experiências construídas na escola pelas crianças. Dessa forma, rompendo com avaliações que

são classificatórias ou com cunho de julgamento, dando espaço ao processo e as singularidades dos processos de aprendizagens.As demais temáticas são mais específicas, transitando pelos campos da estética e da ética, por exemplo, que são muito citados por Lóris Malaguzzi (2016) na construção da documentação. Ainda aparecem a ludicidade, a presença da praxeologia e estudos da documentação vinculados a Freire.

Com base no resumo de cada tese e dissertação e apoiando-se nas descrições metodológicas, analisamos os sujeitos de cada pesquisa. A intencionalidade de olhar os sujeitos pesquisados em cada produto foi de verificar o olhar empírico da documentação pedagógica nas investigações presentes, percebendo quais vozes e observações foram mais evidenciadas nessas pesquisas. É possível perceber que há pouco envolvimento direto das crianças com as investigações. Apenas duas pesquisas contemplam as crianças como sujeitos imbricados no processo de investigação. A primeira delas, intitulada “A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil” que consiste como produto de uma tese, escuta as vozes infantis por meio de uma entrevista com três perguntas destinadas as crianças referentes ao que fazem na escola.

A segunda, por sua vez, intitulada como “Colecionando pequenos encantamentos... A documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas” e proposta em tese, narra o cotidiano infantil a partir de observações diretas da pesquisadora, dando visibilidade a percepções das crianças.

As demais teses e dissertações apontam como sujeitos pesquisados professores, coordenadores e diretores. Algumas elencam como corpo de análise as próprias documentações pedagógicas.

Os professores são os sujeitos mais evidentes envolvidos nas pesquisas analisadas. O documentador, interlocutor desse processo que dá visibilidade as crianças em aprendizagem, é o professor. Por isso, esse achado pode estar atrelado ao papel primordial docente na construção da documentação pedagógica. Mariano Dolci, colaborador de Lóris Malaguzzi em Reggio Emilia, argumenta que não é possível atribuir o papel de documentador a outro sujeito que não seja o professor. Dolci (2017, p. 52) afirma: "o importante e indispensável é que a documentação seja feita pelos educadores. Muitos pensam que para documentar é preciso confiar em pessoas externas (fotógrafos, jornalistas...), mas isso não é possível". O entendimento de Dolci atrela o papel do professor a ação documentativa, pois só é possível

compreender o que a criança sente, pensa e faz quando se está com ela e cria-se afetividade na relação.

A análise da própria documentação pedagógica aparece também com mais pesquisas que o envolvimento das crianças neste campo investigativo. Por ser possível analisar o próprio objeto de estudo das pesquisas analisadas, a documentação pedagógica também aparece como fonte de análise de seis diferentes teses e dissertações.

Porém, as pesquisas empíricas quase não escutam as crianças. Malaguzzi (2016) afirma que só é possível compreender as crianças se estamos com elas e pesquisamos com elas. Assim, a presente pesquisa oportuniza que as crianças se construam como sujeitos ativos na interlocução empírica da investigação.

1.3 OLHARES EM FOCO

Diante dessa realidade, a presente investigação situa-se em prol da qualificação da Educação Básica, especificamente na sua base, a Educação Infantil. Os achados desta pesquisa visam a potencializar as discussões acerca da visão de infâncias, da documentação pedagógica e das diferentes linguagens das crianças, as cem linguagens (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016a), por meio do olhar sensível do professor que documenta. Ao perceber a criança protagonista, a documentação tenta abranger as múltiplas expressões infantis, oportunizando espaço para suas diferentes linguagens.

Frente a esse entendimento acerca da documentação pedagógica, a pesquisa tem, como **objetivo geral,** investigar visões de infâncias, crianças e suas linguagens expressas nas documentações pedagógicas presentes no contexto da Educação Infantil, em escola situada em Caxias do Sul.

E, como **objetivos específicos**, delimitaram-se os seguintes:

- analisar os diferentes formatos de organização e apresentação da documentação pedagógica na Educação Infantil e seus contextos;
- compreender as concepções de infâncias, de linguagem e de educação presentes nas documentações pedagógicas e nos diálogos tecidos com crianças e adultos em um contexto de educação coletiva;

- entender como a(s) linguagem(ns) infantil(is) se manifesta(m), a partir da reflexão sobre as diferentes documentações pedagógicas e diálogos envolvendo adultos e crianças provenientes de uma escola de infância.

Para Rinaldi (2014), a imagem de criança e o contexto em que está inserida são fundamentais para compreender a prática educativa, bem como para construir uma proposta educacional adequada. Para a autora, são muitas as imagens que podem ser representadas. Algumas se concentram no que as crianças são, no que podem fazer, nas suas potências. Outras, no que as crianças não têm, no que não fazem e no que ainda não sabem. Compreender as visões de infâncias veiculadas na documentação pedagógica de uma escola de Caxias do Sul faz chegar-se à inquietude descrita: que visões de infâncias, crianças e suas linguagens são veiculadas na documentação pedagógica da Educação Infantil, em uma escola de Caxias do Sul?

Essa indagação pode ser desmembrada em outras perguntas: como os docentes entendem a documentação pedagógica? Que linguagens infantis são priorizadas na documentação pedagógica? Que suportes são empregados para organizar a documentação pedagógica das turmas visitadas? Que reflexões acerca dessas linguagens estão veiculadas na documentação pedagógica?

Para discutir essas problemáticas e alcançar os objetivos propostos, a presente dissertação desmembra-se em seis capítulos.

(1) Este primeiro capítulo, a introdução, que aqui já se finda expôs inquietudes da investigação, de onde surgiram as curiosidades de pesquisa e um breve estado do conhecimento.

(2) O segundo capítulo tem pretensão de esmiuçar os percursos metodológicos, situando os leitores quanto ao processo de empiria, de análise e das fontes de evidências que foram construídas no percurso.

(3) O terceiro, trata a Educação Infantil como etapa do ensino básico trazendo duas categorias emergentes nas suas reflexões.

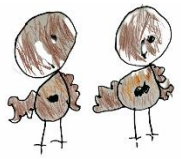
(4) O quarto capítulo tem foco na discussão de documentação pedagógica, seus conceitos, implicações do processo educacional e discute uma categoria emergente em suas reflexões.

(5) O quinto capítulo faz menção às múltiplas linguagens das infâncias, expondo uma categoria emergente da análise da empiria.

(6) O sexto capítulo trata das infâncias, iniciando com pequeno apanhado histórico da imagem de criança e alcançando a imagem de hoje, através de uma categoria empírica da pesquisa.

(7) Por fim, o sétimo capítulo consiste na conclusão desta dissertação.

Por meio dessas estações, a presente investigação insere-se nos estudos voltados à Educação Infantil, buscando subsidiar discussões no âmbito da qualificação desta etapa da Educação, por meio de reflexões sobre visões de infância e suas representações na documentação pedagógica.



O BELVEDERE DO TRAJETO

2 O BELVEDERE DO TRAJETO

Não gosto de palavra acostumada.
A minha diferença é sempre menos.
Palavra poética tem que chegar
ao grau de brinquedo para ser séria.
Não preciso do fim para chegar.
Do lugar onde estou já fui embora.
(Manoel de Barros)

Neste capítulo, apresentamos os percursos metodológicos, a organização empírica e detalhamos os processos de construção de dados a partir das fontes de evidências.

O

da empiria desta dissertação é delineado a partir dos traçados de aplicação dos métodos que possibilitam os meios técnicos para realizá-la (GIL, 2008). A pesquisa desenvolvida caracteriza-se como **empírica** na construção dos dados, os quais foram analisados de forma **qualitativa.** A pesquisa qualitativa, atrelada ao contexto emergente, possibilita a construção de uma visão subjetiva, favorecendo a interpretação do pesquisador. Com base no exposto, elege-se como objeto de investigação a documentação pedagógica, enquanto produto, que mostra o processo e confere visibilidade a práticas educativas vivenciadas na Educação Infantil.

Na cidade onde essa pesquisa foi realizada, Caxias do Sul, a oferta de escolas particulares de Educação Infantil vem crescendo, mais do que o número de escolas públicas. No site da Prefeitura[4] de Caxias do Sul, estão listadas 45 escolas de Educação Infantil da rede pública e 191 da rede privada, de acordo com dados de fevereiro de 2021. Com esse crescimento de oferta, intensificamos o desejo de que os processos e conceitos vinculados à documentação pedagógica sejam visualizados e refletidos na cidade, com uma realidade escolar que atua diretamente junto às infâncias. Assim, optamos por centralizar a pesquisa em uma das escolas particulares da cidade de Caxias do Sul, para que a investigação pudesse focar diferentes aspectos educacionais do processo de documentar, considerando o contexto singular e cultural da escola.

---

[4] Informações disponíveis no link:<https://caxias.rs.gov.br/servicos/educacao/educacao-infantil>. Acesso em dezembro de 2020.

Pesquisa de natureza **exploratória**, a investigação apanha informações sobre um objeto e privilegia as evidências, de modo que o pesquisador assume papel de explorador (SEVERINO, 2007). Neste estudo, a documentação pedagógica é eleita para melhor compreensão do seu significado nos contextos analisados. O delineamento metodológico segue orientação do estudo de caso, já que explora sob diferentes ângulos a realidade de uma escola de Educação Infantil, e a interpretação dos dados é realizada por análise de conteúdo.

O delineamento metodológico acontece por **estudo de caso**, proposto por Yin (2001), o qual possibilita compreender objetivos que estão centrados no “como” e no “porquê” de determinados problemas ou situações, configurando-se como investigação. Para o autor, o fato de o estudo de caso ocorrer a partir da triangulação de fontes de evidências confere à pesquisa mais subsídios singulares referentes aos contextos e os processos. A figura 1 ilustra os percursos desta pesquisa:

Figura 1 - Percurso metodológico

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Ainda para Yin (2001), o estudo de caso pretende investigar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real. A documentação pedagógica se mostra um fenômeno contemporâneo presente no cotidiano da Educação Infantil, conforme estudos apontados neste estudo, em especial, por Rinaldi (2014, 2019) e

Oliveira-Formosinho e Pascal (2019). Em Caxias do Sul, a partir da investigação tecida nesta dissertação e da atuação da pesquisadora na Educação Infantil, a presença da documentação pedagógica, nesse nível de ensino, é uma prática em construção.

Na presente pesquisa, o estudo de caso aconteceu em uma escola de infância [5]particular da cidade de Caxias do Sul – RS, no bairro Santa Catarina, por se tratar de educandário que se utiliza da documentação pedagógica como parte dos processos pedagógicos. Na figura 2, vemos a fachada da Escola:

Figura 2 - Escola

Fonte: página da escola (https://www.facebook.com/eurekaescola/).

Neste tipo de investigação, o pesquisador assume a postura aberta para interagir com múltiplas situações, pois a pesquisa se baseia em várias fontes de evidência (YIN, 2001, p. 32-33). Os instrumentos, a materialização do que dá acesso às práticas e aos contextos são denominadas por Yin (2001) como fontes de evidências. Esta pesquisa utilizou três fontes de evidência:

1) Grupo focal com as professoras.
2) Grupo focal com as crianças.

[5] Investigação aprovada pelo Comitê de ética da Universidade de Caxias do Sul pelo parecer 4.238.658

3) Documentação pedagógica.

O grupo focal é o percurso escolhido para as duas primeiras fontes, por ser uma estratégia produtora de sentidos e de integração grupal, com foco em determinado tema. Para esse estudo, a intenção foi compreender o processo, conceitos e implicações da documentação pedagógica. Segundo Morgan (1997), a principal vantagem do grupo focal é a oportunidade de observar e explorar as interações a respeito de um tema em período limitado. Nesta pesquisa, o grupo focal teve o objetivo de possibilitar a pluralidade de ideias dos participantes. O enfoque está na interação dentro do grupo, baseada em tópicos oferecidos pelo pesquisador que, neste caso, assume o papel de moderador. O principal interesse é a construção de um contexto social no qual os sujeitos tenham oportunidade de interagir com os demais para expor suas ideias, conceitos, relatos e concepções a respeito da documentação pedagógica. Essa abordagem possibilita ao pesquisador aprofundar sua compreensão acerca das respostas obtidas.

O roteiro do grupo, com poucos itens, norteou a discussão, pois assim, segundo Morgan (1997), permitiu certa flexibilidade na discussão do grupo focal (Apêndices G e H). A estrutura do roteiro foi organizada de tal modo que as primeiras questões são mais gerais e mais "fáceis" de responder. Esta estratégia visa a incentivar a participação imediata de todos.

2.1 FONTES DE EVIDÊNCIAS

A **primeira fonte de evidência** são os grupos focais com os professores, colocando em foco a documentação pedagógica. A intencionalidade desses grupos visa a conhecer o documentador, o professor que constrói documentação. E, a partir desse conhecer, compreender os processos de documentar e as visões de infâncias, crianças e de educação dos profissionais da escola pesquisada. Os encontros foram filmados e registrados por meio de um diário de bordo construído pela pesquisadora para abarcar anotações, a fim de compreender as concepções acerca das infâncias, das linguagens e do ato de documentar. O diário de bordo também se faz presente como registro da fonte de evidência, além da filmagem, para conseguir abarcar anotações que permeiam os tempos do grupo em si, considerando momentos antes da reunião do grupo e posteriores à mesma, capturando alguns contextos e cenários que circundam os tempos de grupo.

A **segunda evidência** consiste nos grupos focais com as crianças de dois anos a cinco anos e 11 meses, colocando em foco a documentação pedagógica. O estudo se debruçou sobre as infâncias, por isso, possibilitou ouvir os protagonistas das aprendizagens no espaço da escola: as crianças. E, nestes grupos, elas tiveram a oportunidade de falar e de se expressar a partir da documentação pedagógica. Da mesma forma que a primeira fonte de evidência, os encontros foram filmados e contaram com registros no diário de bordo da pesquisadora. segundado mesmo modo, a pesquisadora teve como apoio o diário de bordo, com a intencionalidade de anotar contribuições de contextos do tempo anterior e posterior dos grupos.

A **terceira fonte** é composta pela própria documentação pedagógica, as materialidades construídas, apresentadas e discutidas pelos professores e, posteriormente, pelas crianças. Porém, esta última evidência contou com a análise sob a perspectiva da pesquisadora.

A presença de três fontes confere mais subsídios para análise do problema de pesquisa, de modo a compreender o contexto da escola, ao colocar em tela a multiplicidade de narrativas, de potências e de singularidades dos envolvidos no processo de documentar. A “utilização de várias fontes de evidências, de tal forma que incentive linhas convergentes de investigação” (Yin, 2005, p. 33), consiste neste estudo, na estratégia para cercar o objeto de pesquisa.

Figura 3 - Fontes de evidências (detalhe da figura 1)

Fonte: elaborado pela autora (2020).

O estudo de caso, segundo Yin (2001), não pode ser pensado como uma amostragem, mas como a oportunidade para alastrar a empiria sobre conceitos e práticas, atinentes a acontecimentos contemporâneos.

Nesta pesquisa, as fontes de evidências compõem a tríade de fortalecimento de informações para robustecer a análise, dar contexto e força à pesquisa. Os resultados, no entanto, não são genéricos ou tomados como realidade, nem como amostragem. O contexto analisado, por força de três evidências, traz contribuições para discussões teórico-práticas e melhor compreensão do problema de pesquisa.

O lugar escolhido para realizar a pesquisa é a cidade de Caxias do Sul, mais precisamente, uma escola de Educação Infantil da rede particular situada na zona urbana. A escola foi o *loco* da pesquisa, e a tríade de fonte de evidências será esmiuçada para compreensão dos processos:

(a) **Grupos focais com professores**: professores de crianças pequenas da escola, que atuam com sujeitos de 3, 4, 5 e 6 anos. Foram realizados três encontros com o grupo de 3 professoras que atendem tais idades, nesta escola. O primeiro encontro focalizou *as visões de infâncias*; o segundo deu ênfase às *linguagens* veiculadas na documentação; e o terceiro à *organização da documentação pedagógica*. Os encontros aconteceram em reuniões, posteriormente ao período de trabalho das professoras, com duração de cerca de uma hora cada. No primeiro encontro, as professoras apresentaram documentações pedagógicas construídas com seus alunos, as quais serviram de objeto reflexivo em todos os grupos focais com docentes. Os encontros foram organizados de modo a gerar uma narrativa aberta e provocativa, para fornecer o maior número de elementos possíveis, contextualizando as produções, recontando as cenas de aprendizagens e as interpretações docentes (Apêndice G). Além disso, a pesquisadora filmou os encontros e utilizou o diário de bordo para anotar as narrativas e as conversas produzidas em cada encontro.

(b) **Grupos focais com crianças**: foram escutadas as crianças que estavam presentes na documentação de suas respectivas professoras e que apresentaram o aceite e consentimento em participar da pesquisa. Como a documentação pedagógica não é coletiva, e não olha para todas as crianças

da turma de uma só vez, mas capta cenas de aprendizagens, em cada documentação apareceram diferentes crianças. A pesquisadora fez dois encontros com cada grupo de crianças (dois encontros com cada um dos três grupos de crianças resultaram seis grupos focais). A pesquisadora escutou separadamente o grupo de cada turma, no qual as crianças relataram suas aprendizagens registradas na documentação, contando e respondendo a provocações que as mobilizaram a comunicar os registros (Apêndice H). Esses encontros tiveram duração mínima de oito e máxima de 30 minutos. A não determinação de tempo cronológico se deu em virtude das pluralidades temporais das crianças, bem como de seu tempo de concentração em um objeto e de discussão, considerada a idade das mesmas. Os encontros filmados aconteceram no tempo em que as crianças estavam na escola. A pesquisadora usou do diário de bordo para anotar e registrar as conversas e narrativas produzidas nos seis encontros com os meninos e meninas.

(c) **Documentações pedagógicas**: após a construção dos grupos focais, a pesquisadora fotografou as documentações utilizadas nos momentos de discussões e as analisou, posteriormente, como documentos.

As provocações durante as conversas estão relacionadas ao contexto da documentação pedagógica, de modo que o diálogo ocorre por meio de perguntas contextualizadas perante o objeto de pesquisa. As professoras são preservadas de qualquer tipo de julgamento sobre a prática ou sobre a documentação apresentada. A conversa privilegia a organização, construção e concepções que circundam o fazer da documentação pedagógica, problematizando o que foi registrado, os relatos e as discussões sobre a organização da documentação pedagógica e das cenas de aprendizagens nela registradas.

A pesquisadora já atuou nove anos como docente de crianças, por isso, teve o cuidado com ritmos, tempos e possibilidades espontâneas que podiam aparecer das provocações. As crianças foram convidadas a discutir a documentação pedagógica apresentada, mas tiveram espaço livre de aproximação ou afastamento da discussão, preservando os silêncios e as narrativas. As conversas e as narrativas foram espontâneas, a partir das perguntas da pesquisadora, e as crianças ficam livres para participar ou não da sessão.

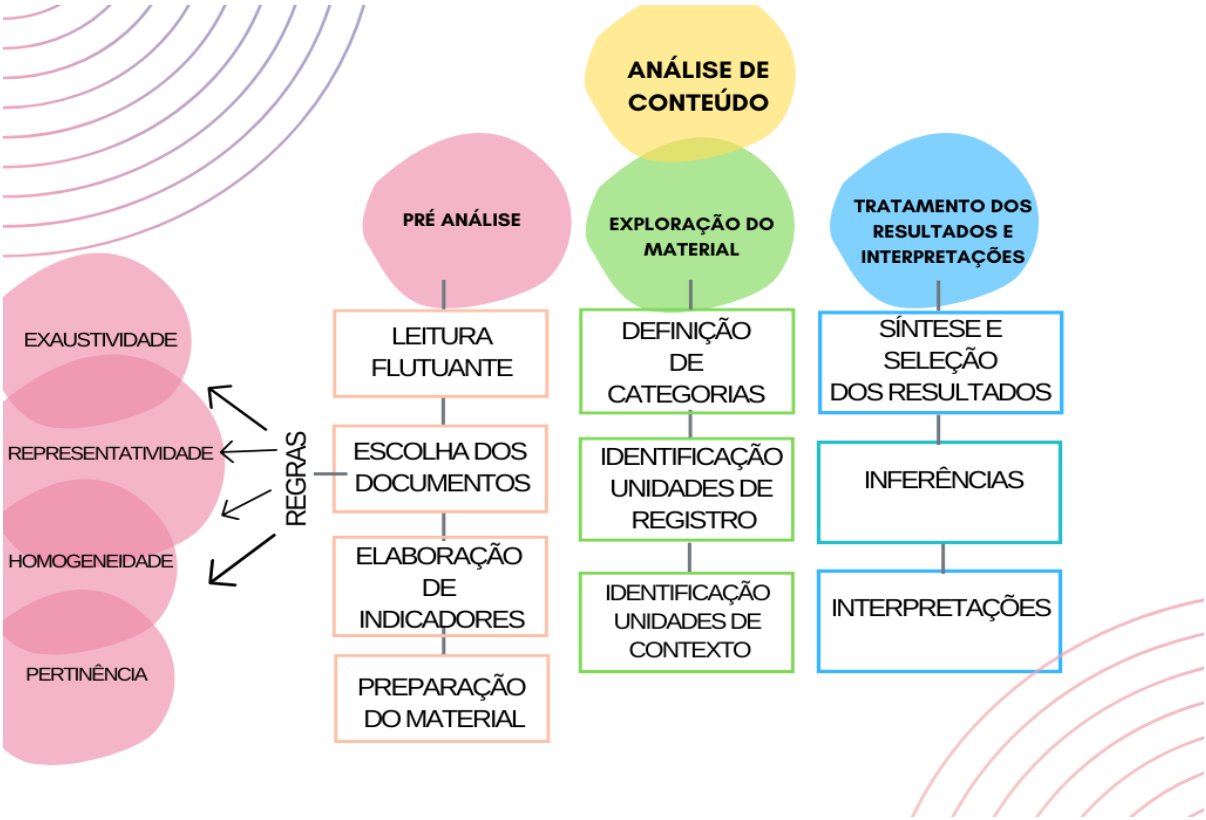
2.3 ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DE DADOS

Os dados construídos com base nas três fontes de evidências estão organizados e interpretados por meio de orientação de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2010). Portanto, seguem as evidências com os seguintes dados:

a) análise das gravações dos encontros e análise das anotações do diário de bordo da pesquisadora referentes aos **grupos focais com professoras**;
b) análise das gravações dos encontros e análise das anotações do diário de bordo da pesquisadora referentes aos **grupos focais com crianças**:
c) análise dos elementos narrativos, visuais, gráficos, sonoros e da materialidade das **documentações pedagógicas** apresentadas pelas professoras.

Na visão de Bardin (2010), o pesquisador configura-se como um espião e investigador, e essa “espionagem” se dá em função do que está implícito em um texto, necessitando de olhar apurado e aberto para descobrir novas perspectivas. A figura a seguir ilustra os caminhos da análise de conteúdo:

Figura 4 - Etapas de análise de conteúdo por Bardin (2010)



Fonte: elaborado pela autora a partir de Bardin (2010).

A primeira fase proposta por Bardin (2010) consiste em olhar e compreender a leitura do material eleito para a análise. Conforme anunciado na figura 4, a **Pré-análise** seguem os procedimentos assim delineados:

a) Leitura flutuante: é o primeiro contato com os documentos da construção de dados, fase para conhecer os textos. Para esse estudo, elegemos: (a) leitura do diário de bordo dos grupos focais com professoras e crianças; (b) leitura dos textos e imagens contidas nas Documentações Pedagógicas.

b) Escolha dos documentos: para definir *corpus* de análise, consideram-se os seguintes aspectos:

- exaustividade: olhar para todos os elementos capturados;
- representatividade: representar o universo inicial da pesquisa;
- homogeneidade: observação dos documentos retidos para apresentarem-se homogêneos, precisos de seleção;
- pertinência: verificação da fonte documental conforme os objetivos propostos pela pesquisa;

c) elaboração de indicadores: nesse estudo, os objetivos já foram traçados antes da pesquisa empírica.

d) preparação do material: após a seleção, ocorre o preparo do material em um pen drive particular, organizado em pastas e subpastas para melhorar sua exploração.

A segunda fase, nomeada como **Exploração do material**, acontece por meio de definição de categorias que são analisadas por unidades de registro e unidades de contexto.

As unidades de registro são palavras, frases ou temas repetidos ao longo dos textos e encontrados nos diferentes documentos analisados, as quais permitem traçar o perfil dos participantes e conhecer as convergências e divergências em relação a algum ponto. E, por sua vez, a unidade de contexto interpreta e compreende a unidade de registro. Neste estudo, as unidades de registro e de contexto serão categorizadas *a posteriori*, pois a pesquisa configura-se como exploratória, e do estudo de caso emergem as categorias a serem analisadas.

Por fim, a terceira e última fase consiste em analisar e entrelaçar os dados de pesquisa. Chamada de **tratamento de resultados e interpretações**, essa fase pretende olhar para as categorias, já que reúnem o maior número possível de

informações advindas das diversas fontes tratadas na investigação e têm a intenção de relacionar e organizar os fatos com base no que Bardin (2010) chama de “categorização”. No caso desta pesquisa, há o cruzamento e o entrelaçamento de elementos que emergiram das três fontes de evidência.

2.3 CONTEXTO MULTIFOCAL DA PESQUISA

No ano de 2020, devido à pandemia da Covid-19, as escolas de Educação Infantil de Caxias do Sul tiveram seu funcionamento presencial suspenso por meio de determinação judicial. Por isso, as escolas permaneceram fechadas de maio/abril até setembro. Assim, a pesquisa empírica foi realizada no retorno das crianças, mais precisamente nos meses de outubro, novembro e dezembro. O cenário posto implicou construção de protocolos de contingência, os quais foram preparados por cada escola e aprovados pela Prefeitura Municipal, para liberação das aulas e funcionamento do estabelecimento. É importante destacar que, entre o regresso das atividades escolares de forma presencial e a entrada da pesquisadora na escola, foi dado tempo de acomodação e readaptação das crianças à escola, para construção de rotinas, tempos e cotidianos.

Após o regresso às atividades presenciais, ao chegarem à escola pesquisada, as crianças fazem a troca de seu calçado, passam álcool gel e têm suas temperaturas verificadas e registradas. As crianças maiores de dois anos fazem utilização de máscaras, que são trocadas a cada duas horas. Além disso, os pais não transitam mais no interior do espaço da escola, pela segurança da saúde das crianças e funcionários. Os profissionais trocam de roupa ao chegarem para o trabalho. A higienização acontece com mais frequência, principalmente de ambientes coletivos e materiais de uso compartilhado.

O refeitório não é utilizado, justamente por ser um ambiente de muito uso e no qual não é possível a utilização de máscaras, tendo em vista o momento de alimentação. Cada turma faz as refeições na sua sala referência, sendo que as mesas são higienizadas com álcool posteriormente. Por conta da pandemia, os espaços das salas foram medidos para estabelecer quantas pessoas podem ficar em cada ambiente, prevendo-se dois metros de distanciamento para salas em que as crianças usam máscara e cinco metros considerando as crianças que não fazem uso de máscara. Dessa forma, o número de alunos está reduzido, de acordo com a

capacidade para cada sala. A escola tem 38 alunos matriculados, porém, no momento da pesquisa, estão frequentando 24 crianças.

A escola possui cinco turmas – Berçário I (4 meses até 1 ano); Berçário II (1 a 2 anos); Maternal (2 a 3 anos); Jardim (3 a 4 anos) e Pré (4 a 6 anos).

O corpo docente é formado por sete educadores, sendo cinco regentes de classe, um professor de capoeira e uma professora de música. As aulas – de capoeira e de música - durante o período de retorno, não estão acontecendo devido ao cenário pandêmico. Além do corpo docente, a escola conta com higienizadora, auxiliar docente, cozinheira, psicóloga, nutricionista, diretora e coordenadora pedagógica. O funcionamento normal ocorre das sete horas da manhã até as dezoito horas e quarenta e cinco minutos. Porém, devido à pandemia, no momento da pesquisa empírica, as atividades encerram às dezoito horas.

Duas fontes de evidências empíricas – grupos focais com professores e grupos focais com as crianças – ocorreram conforme informações do quadro 1. A sequência que aparece no quadro se dá conforme cronologia. Em marcação azul, constam os grupos com professores e, em marcação rosa, os grupos com crianças. Iniciamos a pesquisa com o grupo focal de professores para que apresentassem as documentações pedagógicas e, a partir disso, pudéssemos elencar as crianças que participariam de cada grupo focal (as que fossem mencionadas nas documentações apresentadas pelas professoras):

Quadro 1 - Grupos focais

Nomenclatura do grupo focal	**ATIVIDADE**	**SUJEITOS**	**DATA/ DURAÇÃO**
Docência A	1º Grupo focal professoras	Equipe	24 de outubro 56 minutos
Maternal A	1º Grupo focal crianças Maternal	2 crianças envolvidas na documentação	28 de outubro 8 minutos
Jardim A	1º Grupo focal crianças Jardim	7 crianças envolvidas na documentação	29 de outubro 22 minutos

Pré A	1º Grupo focal crianças Pré	5 crianças envolvidas na documentação	30 de outubro 26 minutos
Docência B	2º Grupo focal professoras	Professoras	09 de novembro 46 minutos
Maternal B	2º Grupo focal com crianças Maternal	2 crianças envolvidas na documentação	18 de novembro 12 minutos
Jardim B	2º Grupo focal crianças Jardim	3 crianças envolvidas na documentação	19 de novembro 18 minutos
Pré B	2º Grupo focal crianças Pré	2 crianças envolvidas na documentação	20 de novembro 26 minutos
Docência C	3º Grupo focal professoras	Equipe	24 de dezembro 59 minutos

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2020).

Em cada grupo focal, acontece a filmagem do momento e registros no diário de campo. Em grupos focais com professores, totalizamos 161 minutos de gravação, e, com as crianças, 112 minutos.

Considerando o envolvimento de crianças pequenas na pesquisa, após as professoras apresentarem as documentações no primeiro grupo focal, decidimos utilizar as documentações nos grupos com as crianças, para que pudessem, com mais clareza, discutir o material ou o percebido sobre a documentação. Entendemos a dificuldade de as crianças valerem-se da memória e a relevância de estreitar o tempo entre a experiência registrada na documentação e a realização do grupo focal, pois maiores lembranças e significações poderiam ser relatadas se houvesse proximidade temporal.

Anteriormente a realização dos grupos focais, a pesquisadora fez seis visitas a escola, em turnos variados para conhecer o ambiente, transitar pelos espaços, conversar e vincular com adultos e crianças. Dessa forma, construímos observações e diálogos para evitar estranhamento do grupo docente e discente com a pesquisadora. Essas visitas não tiveram nenhuma pauta prevista, aconteceram para

que a pesquisadora pudesse observar a escola e conhecer os sujeitos envolvidos na investigação.

1) **Grupos focais com professoras:** Os grupos focais realizados com as professoras acolheram outras pessoas da equipe, assim, por vezes outros sujeitos participaram, como a psicóloga, a diretora e coordenadora pedagógica. Porém, as narrativas trazidas a dissertação focam em três professoras, as quais fizeram aceite em participar da pesquisa: Amélie, Bianca e Ana. Os três grupos focais realizados tiveram como temas: (1) imagem de criança e infância; (2) linguagens; (3) organização e construção da documentação pedagógica. Os grupos tiveram gradativa participação, o corpo docente mostrou-se envolvido nas discussões e foi vislumbrando novas possibilidades, ficando para além da pauta trazida pela pesquisadora. No primeiro grupo focal, as discussões de imagem de criança trouxeram maiores diálogos e envolvimentos com conceitos já formados pelas professoras. O segundo grupo focal que tratou de linguagens apresentou-se como o que teve mais silêncios nos primeiros questionamentos, pois trouxe reflexões acerca de aspectos pouco discutidos por elas. Já o grupo que tratou das documentações em específico foi constituído também por relatos do compartilhar registros, das percepções e ajudas que as professoras necessitam para documentar. As professoras tinham vontade e interesse em narrar acontecimentos do cotidiano, os quais enriqueceram os diálogos em grupo e foram trazidos para as discussões dessa dissertação. O quadro 2 evidencia o perfil das professoras que participaram da investigação:

Quadro 2 - Perfil das professoras

Professora	Idade	Tempo de atuação Docente	Tempo na escola	Formação	Atuação
Amélie	35	2 anos	2 anos	Licenciatura em Pedagogia	Turma Maternal
Bianca	23	7 anos	3 anos	Magistério	Turma Jardim
Ana	25	8 anos	2 anos	Magistério e cursando Pedagogia	Turma Pré

Fonte: elaborado pela autora (2021)

2) **Grupos focais com crianças**: desde as primeiras visitas da pesquisadora a escola, as crianças de forma geral mostraram-se inquietas com a presença de uma pessoa nova. Por isso, questionaram sobre o que estava sendo feito, sobre as anotações, fotografias e a frequência que a pesquisadora adentraria a escola. As crianças pediam por ser fotografadas quando viam a pesquisadora com câmera nas mãos. Queriam contar sobre acontecimentos, relatavam sobre suas vidas, sobre a escola, colegas, professora e família. Muitos assuntos surgiram nas visitas prévias, o que estabeleceu um certo vínculo e reconhecimento da figura da pesquisadora com as crianças. Nas construções dos grupos com as crianças, mesmo com uma pauta pré-estabelecida, buscamos não atentar o olhar apenas às palavras ditas pelas crianças, mas compreender a complexidade de manifestações, observando atentamente sobre suas linguagens e as experiências de estarem na Educação Infantil. A pesquisa buscou dar voz e vez às crianças, oportunizando tempo e espaço para que elas pudessem falar, sentir, perceber miudezas dos encontros, relatar suas percepções. Foi necessário, enxergar além do que se vê, fazer escuta para além da fala oral, percebendo relações que se fazem presentes por diversas formas de expressões comunicativas. Expressões essas que adquirem significados e sentidos através do outro. Assim, aceitamos as manifestações feitas pelas vozes das crianças, pelos sentimentos e sentidos do universo infantil, os gestos, os olhares, os silêncios, as contradições, enfim, as cem linguagens das crianças. Se há cem modos de ser criança, Malaguzzi (2001), buscamos respeitar as mais diferentes formas expressivas do cenário infantil.

Quadro 3- Crianças que compõem a investigação

Criança	Turma	Idade
Tina	Maternal	2 anos e 7 meses
Felipe		2 anos e 5 meses
Cristian	Jardim	3 anos e 2 meses
Catarina		3 anos e 8 meses
Mariana		3 anos e 1 mês
Leonardo		3 anos e 6 meses

Lucas		3 anos e 6 meses
Lauren	Pré	4 anos e 5 meses
Luna		4 anos e 2 meses
Vicentinho		4 anos e 11 meses
Bela		5 anos e 2 meses
Maria		5 anos e 1 mês
Ângela		5 anos
Murilo		5 anos

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2020)

3) **Documentação Pedagógica:** a terceira fonte de evidência é a documentação pedagógica em si, exibida pelas professoras no primeiro grupo focal. No quadro 4, seguem informações básicas para compreensão das documentações, as quais foram apresentadas pelas professoras em grupos focais:

Quadro 4 - Documentações analisadas

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA	TURMA	RESUMO DO CONTEXTO	SUPORTE DA DOCUMENTAÇÃO
Alimentação é acolhimento	Maternal	Documentação de uma interação de duas crianças – onde uma delas percebe a adaptação do colega novo e oferece a comida ao amigo.	**Uma lâmina de Power point** (Uma foto e narrativa da professora perante a situação observada com uso de falas infantis)
O suco de laranjas	Jardim	Uma das crianças da turma traz uma caixa com laranjas que colheu na casa da sua vó. As laranjas viram uma experiência na escola: fazer suco e bolo de laranjas.	**Vídeo** (Com imagens estáticas e em movimento, narrativa da professora sobre a experiência e faz uso de falas infantis)
O segredo das flores	Pré	Documentação de trajeto investigativo que emergiu de duas crianças a observarem flores no pátio da escola.	**Papel pardo** (Material construído a mão e com impressões, uso de fotos, de registro das crianças, trajeto investigativo feito a caneta hidrocor com

			narrativa da professora e uso de falas das crianças)
Ninho do João de barro	Jardim e Pré	Documentação mencionada no primeiro grupo focal das professoras a respeito de uma situação colaborativa e protagonizada por uma criança do Pré, que vai até o Jardim explicar sua produção.	**Uma lâmina de Power point** (Valeu-se de duas fotos das crianças em experiência, registro das materialidades produzidas pelas crianças, narrativa das professoras com acréscimo de falas infantis)
Como seria se eu fosse um boneco?	Pré	Documentação mencionada no último grupo focal realizado com as professoras. Esse processo documentativo mostra as produções das crianças, a partir de uma proposta inventada por elas: como seria se eu fosse um boneco?	**Cinco lâminas de Power point - impressas** (Usa fotografias das crianças e suas construções, fotografia dos materiais usados, experiência narrada pela professora com uso de falas infantis)
Planeta das flores	Pré	Documentação também mencionada no último grupo focal realizado com as professoras. Registro de uma construtividade infantil narrada pela própria criança e ocorrida no contexto da investigação das flores.	**Uma lâmina de Power point** (Conta uma experiência individual de uma criança, narrada pela professora com uso da fala infantil, apresenta foto e registro gráfico da criança)

Fonte: elaborado pela autora (2020).

As nomenclaturas das documentações foram construídas pelas próprias professoras. Como a documentação pedagógica pode ser construída a partir de diferentes durações de tempo, as presentes documentações assumem diferentes propostas e temporalidades de construção. Ou seja, a duração não é aspecto definidor da construção da documentação pedagógica. As documentações se valem de imagens, desenhos, fotografias, vídeos e escritos para contar a história de crianças e adultos que vivem juntos e compartilham a vida em instituições educativas. Assim como “as crianças têm cem linguagens”, também os professores podem ter cem formas de documentar. (SIMIANO, 2018).

A documentação “Alimentação é acolhimento” foi construída a partir de um pequeno momento, são minutos documentados acerca do episódio cotidiano em que uma criança que já estava há mais tempo na escola percebe seu novo colega em processo de adaptação. Essa documentação, em forma de mini-história, possui a fotografia do momento capturado e a narrativa da professora, relatando o episódio e incluindo falas da criança que acolheu seu colega.

Figura 5 - Alimentação é acolhimento

O processo de adaptação a uma nova rotina pode ser quase um sinônimo de negação e resistência. E o Felipe não diferia muito de tudo que já sentimos sobre adaptação. Dito isso, salientamos um momento importante da Tina no período de chegada do amigo novo. Pelos olhos de Tina nada passa despercebido, assim ela não poderia ignorar o fato de grande relevância que estava ali na sua frente, no momento de lanche, quando Felipe recusava a nova refeição. Tina foi logo pontuando ao novo amigo: “Val preparou, você não comeu a maçã.” (Val é quem prepara nossas gostosuras na escola) E diante de mais uma argumentação, Tina diz: “Todos os amigos ‘comeu’ a maçã e você não comeu!” Entre mãos, olhares e falas, Tina demonstra carinho, sutileza, sensibilidade, afetividade e amor que o colega novo carecia naquele momento.

Fonte: arquivo da pesquisadora (2020).

“Suco de laranjas” revela duas tardes de diferentes explorações com as laranjas colhidas por Cristian. O menino levou as frutas para a escola, colhidas na casa da avó. Essas duas tardes de acolhida do inesperado – as laranjas que vieram para a escola – são documentadas neste processo. O “suco de laranjas” foi apresentado em forma de vídeo, que tem duração de dois minutos e quatorze segundos, contemplando vídeos, fotos e narrativas sobre o momento.

Figura 6 - Suco de laranjas

Fonte: arquivo da pesquisadora (2020).

Essas são as lâminas que compõem a documentação, somente no final há vídeo em movimento – no *print* da imagem da figura 7 – que mostra a criança usando espremedor de frutas para verter o suco.

Figura 7 - Única imagem em movimento da documentação "Suco de laranjas"

Fonte: arquivo da pesquisadora (2020).

“Segredo das flores” contempla um período mais extenso, em torno de 40 dias de explorações da investigação, no qual emergem curiosidades das crianças sobre as flores. Esse material foi tecido no papel pardo – em torno de 2,5 metros de largura e 1,5 metros de altura – em que a documentação se constitui por linhas que conduzem a um caminho de início, meio e fim, condizentes às etapas da investigação. Esse caminho é narrado pela professora, com falas das crianças, fotos e produções em desenho delas.

Figura 8 - Segredo das flores

Fonte: arquivo da pesquisadora (2020).

A figura 8 compõe a totalidade dessa documentação. Já a figura 9 revela alguns elementos colados das produções e fotos das crianças no papel pardo:

Figura 9 - Algumas imagens que compõem a documentação “Segredo das flores”

Fonte: acervo da pesquisadora (2020).

Como a documentação “Segredo das flores” apresenta-se fisicamente grande conforme mostra a figura 8, fica difícil captar o todo para compilar em material único. O trecho abaixo contempla as escritas que compõem a documentação, em ordem:

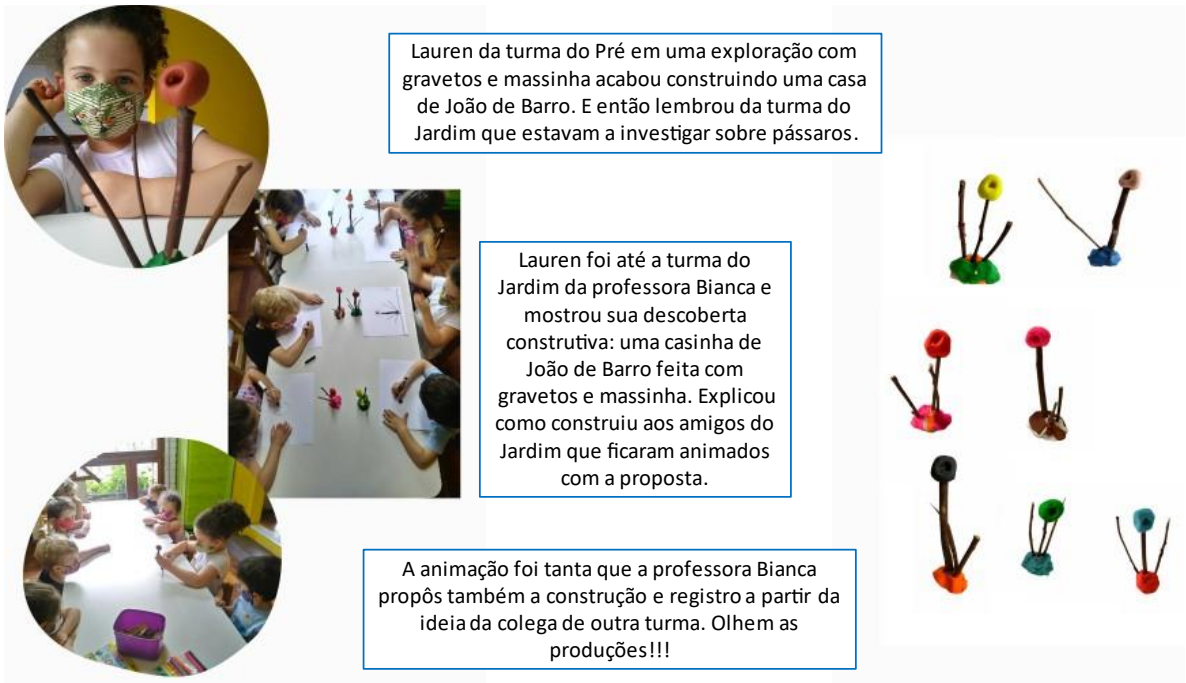
Segredo das flores
Em um dia ensolarado as crianças no pátio foram brincar...
O que será que elas irão encontrar?
São muitos detalhes da natureza para observar...
Em companhia fica mais fácil investigar...
Em um diálogo uma descoberta surgiu:
Lauren: – Olha amiga essa flor pequena, parece um bebê!
Luna: – Sim e essa outra é a mamãe!
Bela: – Como será que é o nome dela?
Lauren: – Acho que é margarida.
Bela: – Olha só o pólen das abelhas!
Maria: – Abelhas? Elas moram aí?

Lauren: - Não né, é que tem uma parte do pólen que as abelhas comem.
Profª: - Será que o nome dessa flor é Margarida? E vocês sabem os nomes das partes das flores?
Lauren: - Não sei se é margarida.
Profª: - E vocês sabem os nomes das partes das flores?
Lauren: Sim, pétalas, caule e pólen.
Maria: - O pólen é mágico.
Profª: - Será?
Seguindo assim nessas descobertas e dúvidas nossa pesquisa se iniciou...
Nossas ideias fomos compartilhar e em forma de desenho nossas hipóteses fomos registrar...
Muitas flores chegaram até a nossa sala, dispostas sobre a mesa, e com nossos olhos curiosos fomos observar...
Com as mãos sentimos as texturas, com o nariz o perfume, com os olhos os detalhes minuciosos das flores podemos enxergar...
Muitas dúvidas surgiram ... Será que tem flor que vira chá? Será que as flores têm cheiro? As flores podem virar tinta? Será que tem flor que nasce na água?
Para as pessoas fomos perguntar, para nossas dúvidas sanar...
Mas mais indagações apareceram com as respostas que encontramos... Espécies de flores se repetiram...
Como será que pessoas tão diferentes sabem os nomes das mesmas flores?
Flores que viram chá, tinta e perfume... flores de todas as cores...
Mais flores fomos observar para nossa pesquisa continuar...
Com nossa prancheta, lápis e papel na mão, olhos aguçados a observar...
Azaléia, Caliandra, Copo de leite, Crisântemo, Margarida, Gerânio, Flor de sálvia, Ipê amarelo, Flor do poejo
... foram muitos os desenhos de observação...
Entre conversas, olhares e curiosidades, novos saberes construímos...
As partes das flores sabemos: pétalas, raiz, caule, folhas, miolo, pólen e algumas até espinhos têm...
A roseira tão formosa, em nossa janela estava a balançar...Um botão a balançar e nós a admirar...
Passaram-se sete dias e o botão desabrochou e uma rosa virou...
Então a observação chegou:
- Olha! Olha! Profª, amigos, nasceu, a rosa nasceu...
- Nossa que linda e delicada!
- Nasceu, cheia de cor de rosa, profª!
- Será que ela tem perfume?
- Não sei! Será? Vamos lá fora olhar ela?
- Ah! Essa rosa é tão cheirosa!
- Tem espinhos e folhas.
Essa rosa dança com o vento, balança, balança, balança... e será que como ela podemos dançar?
Vamos fotografar? E registros em forma de desenho surgiram nessa dança... Descobrimos em nossa pesquisa que as flores são lindas, algumas perfumadas, outras aveludadas...
Tem as que viram chá e podem até nos curar... Que bela a natureza a nos presentear...
E agora para qual caminho as flores irão nos levar?

As escritas apresentadas nesse trecho estão impressas e dão forma ao trajeto construído na documentação. Estas primeiras três documentações mencionadas foram processos trazidos pelas professoras para discutir em grupo focal.

A documentação “Ninho do João de Barro” foi levada até o grupo focal de forma espontânea, por duas professoras em parceria, que documentaram um momento de troca da criança em descoberta. As cenas documentativas duraram em torno de duas horas e foram registradas conforme a figura 10:

Figura 10 - Ninho de João de Barro



Fonte: arquivo da pesquisadora (2020).

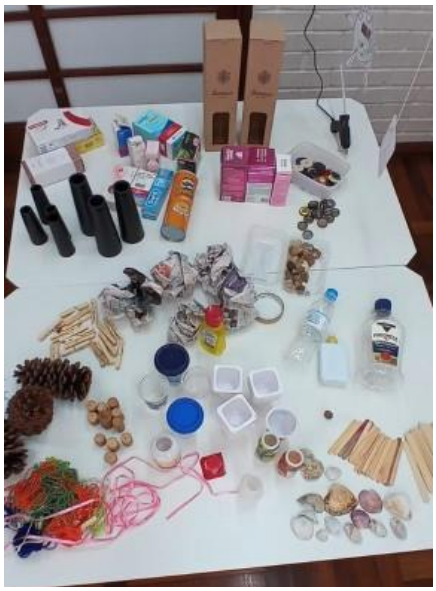
A penúltima documentação que compõe a análise desta dissertação foi mencionada no último grupo focal realizado com as docentes, o Grupo Focal Docência C. Essa documentação estava apresentada em diversas folhas A4, impressas. Apresenta a atividade do Pré 1, na qual a professora escutou o questionamento das crianças em uma brincadeira simbólica. A escuta docente reverberou na atividade registrada:

Figura 11 - Documentação “Como eu seria se eu fosse um boneco?”

Em uma das brincadeiras simbólicas rotineiras, a turma do Pré 1 estava a brincar com bonecas.

A investigação do corpo fez com que o olhar aguçado das crianças perambulasse as características do "brinquedo pronto", percebendo que os bonecos e bonecas tinham um padrão e não pareciam-se com crianças. A tal ponto refinado de observação que uma das crianças indaga como seria se tivessem bonecos como eles...

“COMO EU SERIA SE EU FOSSE UM BONECO?”



Oportunizar as crianças diferentes materialidades, pois o ambiente deve contar com uma imagem de criança competente, ativa e curiosa, de tal forma que possa interagir de maneira criativa e relativamente autônoma com tais elementos.

Diferentes materiais que elencam uma proposta desejante do coletivo infantil: **fazer meu eu.**
Sem um modelo a seguir.
Sem um 'molde'.
Sem uma professora a indicar como se faz.

E a construção do EU se desdobra em processo criativo, com o potencial inventivo da própria criança. UMA PRODUÇÃO GENUÍNA DA CULTURA DA INFÂNCIA.

Uma necessidade das crianças é de narrar sobre suas produções e construções, atribuindo um sentido próprio que revela muito de suas peculiaridades e singularidades.

Dessa forma, o **significado é atribuído pela própria criança** a partir dos sentidos que colocou na processualidade do fazer.

"Gosta de ir na colônia e na piscina! Gosta de milho e brincar de esconde-esconde!"

"Gosta de brincar e comer picolé de uva"

Fonte: acervo da pesquisadora (2020).

A última documentação que faz parte da análise empírica é a "Planeta das flores" que foi mencionada no Grupo Focal Docência C. Essa documentação fez parte da investigação das flores da turma do Pré, mas foi registro de espontaneidade da criança. A documentação se refere a poucos minutos do relato de uma criança, quando, durante uma brincadeira construtiva, criou o que ela denomina de "Planeta das flores".

Figura 12- Documentação "Planeta das flores"

“O que você construiu?”
“Um planeta das flores profe!”
“Planeta? Como assim? Me explica melhor.”
“Sim profe, um planeta onde moram todos os tipos de flores. Lá elas se comunicam com outras flores para se sentirem fortes e felizes. E daí, assim, juntas com o amor elas se comunicavam e nasciam outras flores. Flores que não existem no nosso planeta. Flores de muitas espécies. Bebês flores raros.”

PLANETA DAS FLORES

Fonte: acervo da pesquisadora (2020).

As documentações não seguem padrão de confecção nem de construção. A escola não determina forma única de documentar, as professoras são livres para escolher o tempo, a duração, o momento, o suporte e os elementos que vão usar. Ao longo da dissertação, essas documentações serão retomadas como fonte de evidência.

Os sujeitos da pesquisa empírica, que são três professoras e quatorze crianças, são trazidos ao longo do texto com pseudônimos escolhidos por eles mesmos. Perguntamos às crianças e às professoras como gostariam de ser chamadas se não fossem por seus nomes verdadeiros, e as escolhas foram utilizadas como pseudônimos nesta dissertação.

Posteriormente à análise do material com base em Bardin (2010), emergiram cinco categorias, chamadas aqui de *flashs* panorâmicos, que estão atreladas aos escritos desta dissertação. As categorias emergentes são nomeadas como “*flash* panorâmico” pois essa metáfora faz menção às “luzes” que se atravessam nas diferentes fontes de evidências. Assim, as categorias nascem com o atravessamento das luzes pelas três fontes de empiria: grupos focais com professores, grupos focais com crianças e documentações pedagógicas. “*Flash”* porque captura, dando maior

visibilidade de luz, e “panorâmico” porque abrange o todo das fontes pesquisadas – documentações e grupos focais. As cinco categorias seguem:

(a) **abertura para o outro e para o inesperado**: categoria discutida no capítulo três, está vinculada às discussões da Educação Infantil;

(b) **tempo do agora**: categoria também discutida no capítulo três, trata das temporalidades percebidas pelas crianças;

(c) **documentação do acerto**: categoria analisada no capítulo quatro, que reflete sobre documentação pedagógica;

(d) **linguagens sensoriais e sensíveis**: categoria explorada no quinto capítulo. Discute as múltiplas linguagens das crianças;

(e) **crianças protagonistas**: categoria analisada no capítulo seis que discute imagens de infância.

Em cada categoria emergente, a empiria protagoniza as escritas e análises, entrelaçando-as com apoio teórico.

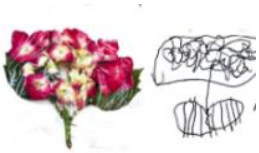
(a) A categoria “Abertura para o outro e o inesperado” é apoiada teoricamente, principalmente por Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019), por pensarem em uma escola participativa.

(b) Na categoria “Tempo do agora”, temos apoio teórico de Barbosa (2013), que tece sobre os tempos do cotidiano na Educação Infantil, além de Kohan (2004), que se debruça a pensar os tempos khrónos, kairós e aión.

(c) Ao analisarmos a categoria “Documentação do acerto”, nos apoiamos em Simiano (2015), Malaguzzi (2016), Hoyuelos e Riera (2019) e Edwards, Gandini e Forman (2016).

(d) Na categoria emergente que discute “Linguagens sensoriais e sensíveis”, quem nos ampara teoricamente são Malaguzzi (1996), Freire (1998) e Gobbi (2010), Gobbi e Pinazza (2015) que pensam na perspectiva de Benjamin (2011).

(e) E por fim, para discutir as imagens de infância na categoria “Crianças protagonistas”, utilizamos principalmente como apoio Rinaldi (2012. 2015, 2019).



EDUCAÇÃO INFANTIL
POR ÓCULOS DE CRIANÇA OU
CRIANÇO

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL POR ÓCULOS DE “CRIANÇA OU CRIANÇO”

O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
(Manoel de Barros)

Neste capítulo, refletimos sobre a Educação Infantil e apresentamos alguns cenários da escola que sediou a investigação para contextualizar o empirismo. Além disso, discutimos duas categorias emergentes: uma que versa sobre a *abertura para o outro e o inesperado*; e outra que desvela *o tempo do agora* no contexto da escola.

“

ou criança” emerge de uma fala infantil desta empiria que se refere aos meninos e meninas, a pluralidade infantis que perambula pela escola. Tina, a inventora da expressão “criança”, faz peraltagens com as palavras. Quando escutamos as crianças, ficamos mais perto do seu mundo inventivo e de suas peraltices.

Dialogar a partir da creche ou da educação infantil é muito mais do que falar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou da sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida (DIDONET, 2001). A expressão “Educação Infantil por óculos de ‘criança ou criança’” intitula esse capítulo, com a intencionalidade de pôr em tela reflexões provenientes do ambiente escolar pensado junto com as crianças e mais próximo delas, das suas curiosidades, necessidades e desejos de vida.

No Brasil, nos meados do século XIX, o movimento da entrada nas creches e espaços educacionais para a infância surgiu frente à necessidade das mães que iniciaram seu ingresso no mercado de trabalho. As mulheres precisavam de um lugar para deixar seus filhos. Com essa preocupação, a criança começou a ser vista pela sociedade com sentimento assistencial e a escola foi pensada como um espaço para as crianças serem atendidas fora da família (DIDONET, 2001, p. 13). Nessa perspectiva, as primeiras creches constituíram espaços puramente assistencialistas, que privilegiavam o cuidado das crianças em relação às suas necessidades básicas de alimentação, sono e higiene.

Com a Constituição de 1988, a criança passou a ser vista como sujeito de direitos. A educação foi inserida como ponto principal dos direitos da criança, de acordo com o inciso IV do artigo 208, que assevera: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). Foi também com a chegada da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que a Educação Infantil foi vista como "primeira etapa da educação básica" (BRASIL, 1996, artigo 29) e seu principal objetivo diz respeito ao "desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade". A partir desse olhar legislativo apontando para a garantia dos direitos das crianças, a Educação Infantil teve o educar também atrelado ao cuidar, pensando no desenvolvimento das crianças.

Porém, se antes a Educação Infantil foi perpassada pelo puro assistencialismo, mostrando-se lugar de cuidados biológicos, ela também se situou como escolarização apressada. Já foi percebida como nível de ensino em que as crianças permaneciam sentadas em cadeiras alinhadas e passavam tardes a manusear papéis e a fazer registros, pois esta etapa era vista como preparatória para o Ensino Fundamental. Para Martins Filho (2020), evidencia-se o caráter escolarizante da Educação Infantil voltada à adaptação, ao controle, ao disciplinamento e à preparação para o Ensino Fundamental.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) elenca como direitos de aprendizagem da criança na Educação Infantil o brincar, o conviver, o participar, o explorar, o expressar-se e o conhecer-se. Com os direitos realçados no documento, percebem-se mudanças no espaço da escola e, consequentemente, também nas constituições curriculares. Os chamados *conteúdos*, que eram utilizados no currículo da Educação Infantil, não cabem mais em pedagogias que privilegiam as experiências, que constroem o conhecer e o aprender por meio de múltiplas linguagens das crianças. O aluno passa a ter o direito de protagonizar seus processos de ensinar e aprender.

A BNCC (BRASIL, 2017) elenca *campos de experiências* para constituir o currículo da infância, tentando distanciar a visão de grade curricular, de conhecimentos engavetados e aproximar-se à perspectiva de pluralizar e integralizar as experiências infantis. Ao tomar os direitos como norteadores do processo educativo na infância e os campos de experiência como compositores do currículo, não há como

imaginar aquele cotidiano dos incansáveis *trabalhinhos*[6] manuais de tinta, impressão de mãos e registros gráficos como principal linguagem infantil.

3.1 ESCOLA COM E PARA CRIANÇAS

É urgente repensar a Educação Infantil que promova a cultura da infância, saindo da cultura adultocêntrica. (FRIEDMANN, 2020; MARTINS FILHO, 2020). A pedagogia malaguzziana, que inspira a documentação pedagógica, propõe a visão de Educação Infantil mais próxima da cultura das infâncias. Para Schaberle, Souza e Andrade (2018), a pedagogia Reggio Emilia, fundada por Loris Malaguzzi, surge no norte da Itália, no pós-guerra, quando as mães viúvas buscavam lugar de qualidade para seus filhos. Reggio Emilia, além de ser nomenclatura para a pedagogia, é a região reconhecida mundialmente como cenário de uma das melhores propostas educativas para a primeira infância. A experiência educativa conhecida como abordagem Reggio Emilia vem exercendo influência na constituição e na concretização da pedagogia da infância no Brasil.

Para Rinaldi (2019), que alicerça seus escritos na experiência de Reggio Emilia, a criança é competente, ativa e crítica. Há que se entendê-la como desafiadora, produtora de cultura, de valores, de direitos, competente na vida e na sua aprendizagem. O espaço da Educação Infantil na prática italiana trouxe referências diferentes da que se apresentam no Brasil.

Cartazes coloridos, padrões de desenhos e personagens, adereços feitos por adultos com o intuito de “enfeitar” a escola não são vistos na experiência de Reggio. As imagens das escolas são espaços físicos “limpos” de personagens e de figuras prontas, mas cobertos de produções infantis, de objetos do cotidiano que favoreçam às crianças viverem suas curiosidades, dúvidas, linguagens, produções. Veem-se espelhos, materiais de construção, tecidos, elementos da natureza dentro da escola, tintas, argilas, materiais de criação empregados na expressão de diferentes linguagens. Encontram-se também espaços externos mais naturais, pouco modificados.

Os espaços da Educação Infantil que poderiam ser potencializadores das ideias infantis, dos seus desejos, criações, pensamentos e linguagens estão, não raro, aqui

---

6 Expressão usada corriqueiramente em uma educação tradicional para caracterizar registros em papel com um padrão a ser seguido.

no Brasil, adereçados de personagens da Disney (pintados nas paredes), repletos de E.V.A's coloridos e milimetricamente recortados por adultos, com imagens padronizadas e estampadas nas portas e murais. Ou então, expõem produções infantis quase idênticas, pois foram produzidas a partir de um modelo ou molde fornecido pelo adulto, dando espaço à reprodução.

A expressão "estética adultocêntrica", usada por Martins Filho (2020), problematiza o modo como o ambiente da escola infantil se configura e como a imagem de infância é estampada, com a presença de painéis gigantescos que privilegiam repetição.

Onde e quando nossas escolas estão mostrando as produções e pensamentos das infâncias? Na lógica adultocêntrica, para Simiano (2010), o ambiente organizado e pensado por adultos carece de cultura das crianças que ali habitam, configurando-se como um espaço sem vida crianceira[7]. Que imagem das crianças estamos estampando nas escolas de infâncias?

O ambiente é muito destacado em Reggio, configurando-se também como um educador, pois a criança é influenciada pelos espaços que habita e influencia os mesmos em construção mútua de aprendizagens, percebendo o espaço como um processo construtivo, provocador, por meio do qual se constroem relações e se exploram diferentes possibilidades de linguagens.

O espaço também pode ser potencializador de diálogos, tudo o que cerca as crianças na escola e aquilo que usufruem em seus cotidianos - objetos, materialidades, móveis, estruturas internas, ambientes externos – são percebidos pelas crianças como elementos que condicionam e são condicionados pelas diferentes ações empregadas. Assim, pensar espaços promotores e provocadores de aprendizagens, relações e invenções também diz respeito ao movimento de escutar as crianças e perceber se a escola dialoga com a criança que ali habita, sua cultura, seus desejos, curiosidades e necessidades. Barbosa reflete essas percepções através de indagações:

> A localização dos pátios também revela sua pedagogia. Localiza-se nos fundos, no meio ou atrás da área construída? Está dividido entre pátio dos pequenos e dos grandes? Existem ambientes diversificados para a exploração e a imaginação das crianças? Que tipos de paisagem estão presentes? Há elementos naturais, como área de gramado, de areia, de lajota, área com árvores, gramado, água etc. Que tipo de plantas e animais

[7] Expressão utilizada em poemas de Manoel de Barros para designar aquilo que é próprio de criança.

> estão pelo pátio? Com que brinquedos se brinca no pátio? (BARBOSA, 2000, p. 146-147).

As perguntas movimentam o pensar das escolas de infância. E a partir dessas indagações, vamos apresentar alguns cenários que compõem a escola na qual a empiria dessa investigação foi construída. Uma característica peculiar da escola são os espaços externos, a proximidade da natureza com a geografia da escola. As crianças têm contato com flores, folhas, vegetações, terra, barro, árvores, coqueiros, raízes. Por conta disso, além de muitos elementos da flora estarem presentes na escola, também percebemos que há contato com a fauna local.

Frequentemente, enxergam-se passarinhos perambulando pela escola, há oportunidade de espaço para eles, inclusive uma das turmas estava em investigação sobre os pássaros. Muitas espécies de insetos, minhocas, lagartas, lagartixas e até aranhas são vistas facilmente nos espaços da escola. As crianças contaram à pesquisadora que havia um ninho de pássaros no pátio da escola e que um deles não tinha uma das patinhas. A figura a seguir estampa algumas paisagens do interior da escola.

Figura 13- Paisagens da escola

Fonte: acervo da pesquisadora (2020).

A escola parece preocupar-se com o desemparedamento da infância. Nos dias de grupos focais, quando a pesquisadora adentrava a escola, mesmo em diferentes condições climáticas, observamos que as crianças tinham muito contato com o espaço externo da escola para diferentes momentos cotidianos: brincar livre, contextos do brincar heurístico[8], descobertas de materialidades da natureza, momentos de arte, criação e até mesmo o lanche.

[8] O brincar heurístico pode ser definido como ‘uma brincadeira de descobrir e explorar’. No brincar heurístico, o adulto observa as maneiras utilizadas pelas crianças para explorar, interagir, escolher e manipular os diferentes objetos e materialidades, em suas propriedades e possibilidades.

Essa característica imprime uma identidade à escola, que usufrui do espaço externo com diferentes possibilidades brincantes, de socialização e da rotina escolar. No grupo focal Pré A, as crianças relatam cotidianos investigativos em meio à natureza:

Maria: um dia a Ana pegou uma borboleta na mão.
Bela: mas não pode tirar o pozinho dela.
Luna: ela pousou na minha mão.
Lauren: ontem tinha uma borboleta lá no pátio.
Maria: eu finalmente aprendi que as patinhas delas não são só um risco.
Pesquisadora: como você aprendeu?
Maria: observando!
Pesquisadora: e eu vi aqui que vocês observaram uma rosa...
Luna: sim, não dá pra ver tanto o miolo dela...
Tem dias que dá mais, depois a gente viu que ele é bem grande quando observou, mas fica escondidinho.
Pesquisadora: onde estava essa rosa?
Maria: lá... (aponta para fora da janela perto da sala)
Lauren: tava só o botão, depois que ela floresceu e a gente viu.

Quando a pesquisadora pergunta como a criança aprendeu algo sobre a borboleta, ela responde dizendo: “observando”. A fala infantil revela que existem momentos de aprendizado em contato direto com o natural e que uma das formas de aprender é por meio do olhar atento, traduzido como observação.

Figura 14 - Natureza no cotidiano da escola

Fonte: acervo da pesquisadora (2020).

Esses indícios de momentos em vivência com o natural e oportunidades de aprendizagem com o corpo, com diferentes linguagens e experimentações revelam a escola como espaço que se abre para os direitos das infâncias.

As crianças têm o direito de experimentar, aprender, brincar e explorar com a natureza, pois ela proporciona acesso a linguagens e experiências sensoriais diversas. Isso reconfigura a arquitetura dos espaços escolares, como o desta escola, que prioriza o espaço externo como possibilidade de sentir, ser e estar.

Barros (2018) reconhece a necessidade das crianças de tomar sol, estar ao ar livre, desenvolver-se fisicamente, expandir-se em movimento. Tais necessidades, bem como outros aspectos emocionais e sociais, fazem com que os espaços externos

ultrapassem a preocupação com o paisagismo e também sejam considerados para o uso e a circulação de crianças, em escolas de Educação Infantil.

Outro fato curioso, percebido pelo olhar acostumado aos estereótipos presentes em escolas, é a ausência de brinquedos estruturados. Tanto os microespaços quanto os macroespaços de pátio não possuem brinquedos prontos externos. Assim, as brincadeiras apoiam-se na materialidade do chão, mas isso não impede as crianças de pensarem simbolicamente. Em momentos de ida à escola, é possível ver crianças trepando nas árvores, pegando folhas para fingir serem asas de animais ou aviões.

Nessas ocasiões, as caixas de madeira são muito usadas para simbolizar cozinhas, mercados, escritórios, clínicas veterinárias. Por exemplo, o pátio frontal possui diferentes configurações de grama, terra batida, horta, coqueiros. Nesse dia em que foi realizada a foto (Figura 15), as professoras penduraram tecidos entre as árvores para as crianças brincarem. Os tocos e *pallets* presentes no espaço são flexíveis, organizados para uso das crianças em diferentes contextos de brincar simbólico e de desafios com o corpo.

Figura 15- Pátio situado à frente da escola

Fonte: acervo da pesquisadora (2020).

Já o pátio situado atrás da escola oferece terra, árvores, folhagens e tem algumas caixas de madeira, tocos, gravetos, folhas, pedras e uma casinha aberta, confeccionada de *pallets*.

Figura 16 - Pátio situado atrás da escola

Fonte: acervo da pesquisadora (2020).

Além dessa peculiaridade, ao adentrar a escola, há uma parede onde se vê uma foto de cada criança com sua família. As professoras nomeiam a parede de *comunidade*.

Figura 17 - Comunidade escolar

Fonte: acervo da pesquisadora (2020).

Um espaço reservado para acolher as imagens das famílias revela para as crianças o pertencimento do seu grupo familiar ao ambiente escolar. Além disso, é recorrente ver crianças passando por esse espaço para nomear sua família ou perceber seus colegas e professores.

Os diferentes espaços nas escolas de Educação Infantil podem ser potencializadores do pensamento e da identidade das crianças, além de disseminadores das culturas. Para Barbosa (2013), que pensa o tempo das crianças no espaço da escola, este não pode ser apenas tempo que passa por elas, mas merece ser sentido e vivido com intensidade para constituir a experiência de infância.

Compartilhar a vida, narrar e brincar são três movimentos de práticas pedagógicas importantes, elencados por Barbosa (2013) para que as culturas infantis sejam afirmadas no espaço da escola. A autora explica que a escola é espaço de encontro, de compartilhar a vida, para aprender a viver. Nessa perspectiva, brincar é um momento de espontaneidade infantil, que permite criar, inventar, imaginar, resolver

problemas. Nas brincadeiras, as narrativas criam elos entre adultos e crianças, entre gerações, para possibilitar a criação de linguagens, de pensamentos, de identidades.

As marcas de crianças foram outra característica da escola pesquisada: marca de pé que pisou o barro na calçada, marca de lama na camiseta, desenho de carvão na pedra do pátio, manchas de tinta nos tijolos da parede, desenhos de crianças com tinta no vidro da escola, terra cavada. Manifesta-se despreocupação com o estereótipo adulto de higienização e limpeza. Já as organizações das salas e do espaço interno são feitas pelas mãos das crianças, mas também dos adultos que apoiam e orientam a classificação de objetos e materiais.

Figura 18 - Marcas da escola habitada por crian

Fonte: acervo da pesquisadora (2020).

Ao valorizar esses movimentos de cultura das infâncias, a Educação Infantil acompanha as crianças emergentes da contemporaneidade e das famílias, resultando uma escola pensada em espaços e tempos que provoquem a criticidade, a autonomia, a criação, a invenção. Para Barbosa (2006), a organização estrutural, as rotinas, os tempos e espaços compõem aspectos importantes para a construção da identidade infantil. Tais elementos servem para a criação da identidade social das crianças.

Além de pensar nos espaços, a experiência italiana das creches e escolas para a Educação Infantil trouxe significado também para a organização curricular, para a construção da BNCC (BRASIL, 2017). A organização da BNCC na Educação Infantil é constituída por cinco campos de experiências em sua estrutura curricular: (1) o eu, o outro e o nós; (2) corpo, gestos e movimentos; (3) os traços, sons, cores e formas; (4) escuta, fala, pensamento e imaginação; (5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Figura 19 - Campos de experiências

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Em cada campo de experiência, há estruturas de competências que demonstram as situações e as experiências cotidianas das crianças e os seus saberes. Por isso, a possibilidade de uma pedagogia que usufrua dos campos de experiências compreende a ideia de currículo na escola de Educação Infantil como contexto educativo que estimula as crianças a darem significado, reorganizarem e representarem a própria experiência (FOCHI, 2015, p. 221). Essas mudanças no currículo apontam para a organização rizomática, a qual prevê uma criança integral e não segmentada, realizando o entrelaçamento de habilidades e de aprendizagens. A organização do trabalho pedagógico que respeita as especificidades das crianças para se expressarem com diferentes linguagens valoriza a capacidade de

socialização, favorecendo a autonomia e a confiança infantil (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015).

O cenário de mudanças da BNCC (BRASIL, 2017) e da reorganização dos espaços pedagógicos visa a superar a concepção de Educação Infantil como preparatória do Ensino Fundamental. Horn e Fabris (2018) referendam que a criança, compreendida na experiência de Reggio, é competente, ativa, criativa, protagonista de suas ações, desafiadora, sujeito que tem voz e possibilidades de escolha. A Educação Infantil, nesse contexto, assume papel essencial na vida das crianças a partir do momento em que se torna ambiente de aprendizagens, interações e vivências significativas que estimulem suas capacidades motoras, afetivas, de relacionamentos sociais e intelectuais.

Portanto, a Educação Infantil tem como objetivo proporcionar o desenvolvimento integral das crianças, como aponta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), ao afirmar que a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando possibilidades de aprendizagem nas diferentes faixas etárias. As ações educativas propiciam o desenvolvimento de capacidades, envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social (BRASIL, 1998, p. 47).

A partir destas reflexões sobre a Educação Infantil, vamos discutir a primeira categoria emergente da investigação.

CATEGORIA EMERGENTE
[9]

3.2 ABERTURA PARA O OUTRO E PARA O INESPERADO: “PERMITIR ESSA ENTRADA, SABE?”

Conceber a criança como construtora de saber e o professor como parceiro de trabalho é fundamental para romper com as visões da pedagogia transmissiva e bancária. Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019) problematizam a fragmentação

[9] A intenção deste recurso visual das etiquetas roxas é auxiliar o leitor na identificação das categorias emergentes.

dos currículos e as escolas que padronizaram temporalidades e espaços. Essa organização está conectada à pedagogia transmissiva, na qual o professor, detentor do saber, transmite conhecimento ao aluno. Tal proposta de educação está voltada a formar na perspectiva da homogeneidade.

Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019) rompem com princípios da pedagogia transmissiva, sugerindo a pedagogia participativa. Essa proposta é alicerçada principalmente em dois nomes presentes nas discussões acerca de educação: Dewey (2011) e Freire (1998)[10]. Dewey (2011) ganha espaço nas discussões das pedagogias participativas, assinalando o potencial de ideias sobre a escola ser espaço de aprender a viver.

Além disso, são apontadas as contribuições de John Dewey para a educação voltada às experiências, com participação ativa dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Por sua vez, Paulo Freire (1998) é mencionado pela sua discussão sobre a pedagogia bancária – educação como depósito de conhecimento –, como autor que contribui para pensar na ruptura da pedagogia transmissiva. Além de ajudar nas reflexões relativas ao rompimento do pensamento bancário de educação, Paulo Freire é mencionado nas pedagogias participativas ao conceber o diálogo e a interação social como essenciais à prática pedagógica.

Dessa problematização e contribuições, nascem as pedagogias participativas, vistas por Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019) como práticas pautadas na liberdade, evidenciando diálogo no contexto do desenvolvimento participativo. O quadro 5 evidencia síntese das concepções e atores relacionados às duas pedagogias:

[10] Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019) ressaltam o ponto de interação e cumplicidade entre a obra de John Dewey e do educador brasileiro Paulo Freire, principalmente da questão de uma pedagogia democrática – com aspectos éticos -, participativa, a partir das relações, do diálogo e das experiências e aprendizagens significativas.

Quadro 5 - Comparativo das pedagogias transmissivas e pedagogias participativas

	Pedagogias transmissivas	**Pedagogias participativas**
Objetivo da educação	Transmissão do conhecimento à geração seguinte. Fornecimento rigoroso de conhecimento estruturado em formato acadêmico.	Envolvimento dos estudantes na sua própria educação. Desenvolvimento de pessoas responsáveis e cidadãos cívicos. Reforma social e transformação cultural.
Criança	Papel passivo de repetição do conteúdo transmitido (memorizar e reproduzir).	Papel ativo de participação no processo de aprendizagem.
Professor	Papel passivo de mero transmissor, “enchendo” os estudantes com os conteúdos a serem transmitidos	Papel ativo de promover experiências de aprendizagens significativas, envolvendo estudantes.
Atuação do estudante	Participação do estudante no processo educativo é minimizada ou ignorada.	Participação do estudante no processo de aprendizagem é um componente intrínseco ao processo educativo.
Concepção de escola	Escola isolada da sociedade, fechada à interação com os pais e com a comunidade local.	Ecológica e contextualizada. Aberta ao envolvimento com os pais e à comunidade local.
Princípio epistemológico	Reducionismo, simplificação.	Abrangência, respeito pela complexidade. Análise da relação entre o todo e as partes.
Avaliação	Centrada em resultados e na comparação do desempenho individual com o desempenho médio. Repetição do conteúdo transmitido.	Centrada tanto em processos quanto em resultados, preocupada tanto com a aprendizagem individual como com a grupal. Reflexão sobre as aquisições e realizações.

Fonte: FORMOSINHO, OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p.16-17.

Para os autores, a pedagogia participativa está em prol da educação de qualidade para as infâncias. A partir dessas reflexões e de um *flash* panorâmico, expondo o atravessamento de luzes na triangulação das fontes de evidências, surge a abertura ao outro e ao inesperado como categoria emergente da empiria.

A abertura das professoras ao inesperado, o processo de ceder espaço das organizações e planejamentos para a surpresa do cotidiano que emerge do universo infantil é presente nas diferentes evidências deste estudo. A atitude revela preocupação em acolher as crianças para usufruírem de seus protagonismos, em prol da pedagogia mais participativa.

Quando a professora Bianca, no Grupo Focal A, apresenta a documentação, explica o porquê de sua escolha:

> Bianca: o Cristian trouxe as laranjas e eu disse: bah, não pode ser só trazer né? E não trabalhar com o que ele trouxe e compartilhar ou dividir. É a experiência dele também né, ele chegou na sala animado com as laranjas e já pedindo se os colegas iam comer, se a profe ia comer. E eu propus um suco de laranjas. Porque tem que ter alguma coisa com essas laranjas, tem que ter um significado para aquilo.

O suco de laranjas, considerado como experiência pedagógica, reverbera na construção da documentação, mesmo que a preparação do suco não tenha sido uma ação planejada pela professora. O fato revela o objetivo das pedagogias participativas, que é o envolvimento das crianças na sua própria educação. A docente deixa o cotidiano planejado para dar espaço e tempo ao inesperado: as laranjas colhidas por Cristian e trazidas por sua família para a escola. Ainda no Grupo Focal Docência A, a professora discorre sobre a escolha deste momento para documentar:

> Bianca: foi muito bom, foi um momento diferente, eu ia pegar algo do projeto, ia pegar algo significativo do projeto, do planejamento. E eu peguei algo deles, foi uma aula não planejada.

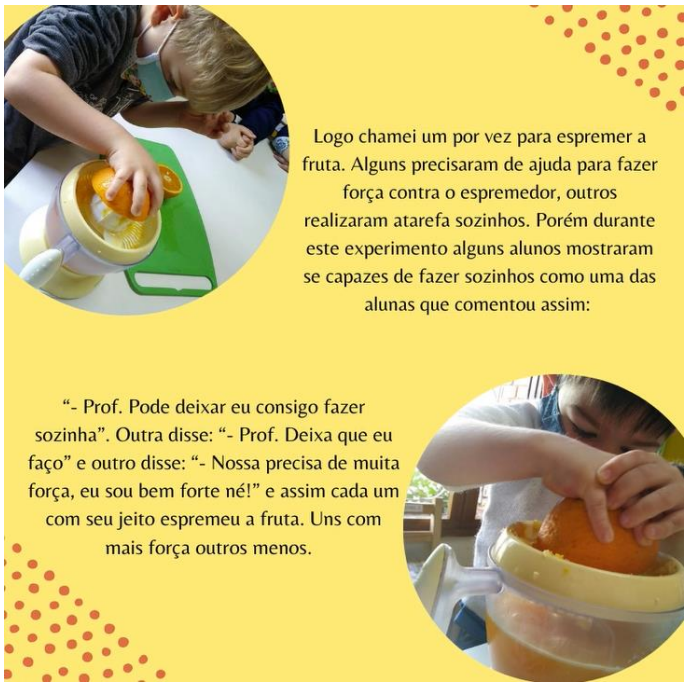
A professora informa que tinha a intenção de escolher algo de seu planejamento para construir a documentação, mas optou por selecionar uma situação que surgiu espontaneamente e foi receptiva ao significado que a criança atribuiu à vivência. Assim, mostra a preocupação com a construtividade da pedagogia-em-participação[11], perspectiva pedagógica situada entre as pedagogias participativas. João e Júlia Formosinho (2019) explicam que a mesma se alicerça na criação de ambientes pedagógicos nos quais interações e relações sustentam, no cotidiano, atividades e projetos conjuntos, permitindo que a criança e o grupo construam e sejam protagonistas de suas aprendizagens.

---

11 Pedagogia que teve seus primeiros passos em Portugal, com colaboração de João e Júlia Formosinho, no instituto Associação Criança em Portugal, na década de 1990. As ideias malaguzzianas – Reggio Emília e de Lóris Malaguzzi – são inspiração para a proposta que acredita nas “cem linguagens” das crianças.

A pedagogia-em-participação compreende a Educação Infantil como espaço democrático para a formação de seres humanos livres e colaborativos – tanto adultos como crianças. As próprias crianças, no relato acerca da documentação pedagógica “Suco de laranjas”, pedem pela abertura do ambiente participativo para sua atuação autônoma, como mostra a figura 20:

Figura 20 - Extrato da documentação pedagógica "Suco de laranjas"



Fonte: acervo da pesquisadora (2020).

A professora Bianca, no Grupo Focal Docência A, conta como foi esse momento:

> Bianca: foi do momento, foi acontecendo. Isso foi mais grandioso, foi acontecendo, mais precioso, não tava nada esquematizado, foi com ele, aconteceu junto, o pertencimento deles, sabe.

O relato da professora Bianca põe em cena o processo contínuo de contribuição das crianças e seus sentidos. Para Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019), a imagem de criança que reverbera nas pedagogias participativas traz surpresas para o processo de educação, cria situações emergentes e coloca questões imprevisíveis. Em outro processo documental apresentado, intitulado “Segredo das flores”, as crianças são vistas como seres que lançam perguntas e problematizam o entorno, como conta a professora Ana, no Grupo Focal Docência B:

> Ana: Eu quero falar! Que essa documentação eu achei muito importante porque foi do projeto inteiro e deu pra ver o percurso. Essa construção que veio lá de uma dúvida, uma perguntinha lá do pátio que poderia ter passado despercebida. Que poderia: ah sim, a abelha pousa na flor e tudo bem e ficar por isso mesmo, e não, a gente foi além.

A investigação nasce da pergunta enunciada no pátio, da escuta atenta da professora para o imprevisível e para as surpresas do cotidiano, de modo a perceber as crianças como seres que compartilham suas experiências. Rinaldi (2019), ao discorrer sobre o papel dos educadores, destaca o trabalho do professor que provoca ocasiões de descobertas por meio da escuta atenta, da promoção do diálogo e (co)construção de conhecimento das crianças. Para ela, o professor ajuda as crianças a descobrirem suas próprias ideias e formularem suas perguntas, assim, percebe e aprecia o potencial das ideias, reafirmando novas participações.

Professora Ana, em seu relato sobre o nascimento da investigação e também da documentação deste trajeto, deixa claro que o início deste processo se deu por meio de perguntas feitas no pátio da escola acerca de duas flores. No primeiro trecho dos escritos da documentação “Segredo das flores”, estão presentes diálogos iniciais registrados pela professora e que reverberam na pesquisa da turma:

> Segredo das flores
> Em um dia ensolarado as crianças no pátio foram brincar...
> O que será que elas irão encontrar?
> São muitos detalhes da natureza para observar...
> Em companhia fica mais fácil investigar...
> Em um diálogo uma descoberta surgiu:
> Lauren: – Olha amiga essa flor pequena, parece um bebê!
> Luna: – Sim e essa outra é a mamãe!
> Bela: – Como será que é o nome dela?
> Lauren: – Acho que é margarida.
> Bela: – Olha só o pólen das abelhas!
> Maria: – Abelhas? Elas moram aí?
> Lauren: - Não né, é que tem uma parte do pólen que as abelhas comem.
> Profª : - Será que o nome dessa flor é Margarida? E vocês sabem os nomes das partes das flores?
> Lauren: - Não sei se é margarida.
> Profª: - E vocês sabem os nomes das partes das flores?
> Lauren: Sim, pétalas, caule e pólen.
> Maria: - O pólen é mágico.
> Profª : - Será?

Esse extrato da documentação “Segredo das flores”, escrito pela professora Ana, envolve três crianças escutadas em suas criações acerca de problematizações e hipóteses. A professora não responde às perguntas das crianças, ao contrário, ela lança questionamentos, tentando envolver a participação coletiva. Essa ação atrela-se à harmonização entre os propósitos das crianças e as intencionalidades da

educadora, que vai sendo construída por processo não linear, nem totalmente programado.

Como se vê na situação relatada na documentação, que se sustenta por propósito participativo, como afirma Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019), as pedagogias participativas envolvem crianças e educadores competentes que negociam por meio de processos comunicativos suas participações nos processos de ensinar e aprender. A pedagogia relacional proporciona criação de planejamento colaborativo no diálogo e na interação das crianças e das crianças com adultos numa construção conjunta da ação contextualizada.

Edwards (2016b) aponta que os professores em Reggio Emília se experimentam na perspectiva participativa, não oferecem soluções prontas, mas ajudam as crianças a se concentrarem em um problema e formularem hipóteses. O objetivo dos educadores não é tanto facilitar a aprendizagem, no sentido de torná-la fácil ou tranquila, mas de problematizá-la. Assim, eles ajudam as crianças como parceiros, oferecendo auxílio, recursos e estratégias para a criação de respostas e de novas perguntas.

A perspectiva participativa reitera o fato de que as crianças aprendem por meio da curiosidade, da descoberta e da investigação, sozinhas, em pares e em grupos. Ao considerar esses aspectos aprendentes e ensinantes, os professores estão abertos ao encantamento cotidiano, às teorias das crianças e suas inquietações. Em diálogo no Grupo Focal Docência C, as professoras novamente lembram que as documentações emergiram de situações não preparadas previamente:

> Bianca: porque foram momentos que não estavam no planejamento, *foi* as falas das crianças que fizeram acontecer.

Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019) argumentam que as pedagogias participativas são abertos espaços para crianças que criam problemas, exigindo do professor a capacidade e a vontade de lidar com a surpresa. Essa vontade é passível também de aprendizado e de reflexão constante sobre a práxis docente.

A professora Bianca, no Grupo Focal Docência A, relata:

> Bianca: o que eu aprendi pra mim, às vezes a gente se sente egoísta, não foi minha ideia, não foi meu planejamento. Mas, permitir essa entrada, sabe? Ela (a criança) teve uma ideia que não tive, e ela trouxe acrescentando o projeto.

A professora Bianca menciona o processo que foi documentado no “Ninho de João de Barro”, situação na qual a criança da turma do Pré, durante uma brincadeira

de construtividade, cria com gravetos e massinha um ninho de João de Barro e lembra que a outra turma, a do Jardim, está em processo investigativo sobre pássaros.

Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019) evidenciam que os professores que estão imbricados em processo investigativo são profissionais que gostam de ser surpreendidos com assuntos, temas e interrogações, que aprendem a se envolver em jornadas de aprendizagem negociadas com as crianças, contribuindo para o desenvolvimento de pessoas e cidadãos participativos que constroem saberes.

As falas das professoras colocam em cena o pertencimento das crianças com relação ao processo coletivo e o significado que atribuem para os seus cotidianos no brincar, observar, interagir e se relacionar. A pedagogia-em-participação é constituída por eixos pedagógicos que se entrelaçam com essas oportunidades de participação das crianças, através da exploração e comunicação. Aliás, João e Júlia Formosinho (2019) abordam especificidades da pedagogia-em-participação, apontando para quatro eixos pedagógicos:

- Ser/estar;
- Pertencer e participar;
- Exploração e comunicação;
- Narrativa das jornadas de aprendizagem.

Esses eixos, apresentados e esmiuçados pelos autores, asseguram o ser e o estar em ambiente plural e diversificado de identidades que proporcionam interações e relações para as crianças. Além disso, os eixos conferem intencionalidade à conectividade e ao pertencimento, em que as crianças aprendem a desenvolver laços e sentimentos de pertença. A exploração e a comunicação permitem anunciar a pedagogia de aprendizagem experiencial, com a qual se faz, experimenta-se com diferentes linguagens que nos constituem, como nos inspira Malaguzzi (2001). O espaço das narrativas infantis fornece suporte à pedagogia que dá sentido às aprendizagens cotidianas.

A documentação “Como eu seria se eu fosse um boneco?”, da turma do Pré 1, ilumina o processo de nascimento da atividade documentada. Ressaltamos o trecho inicial da documentação:

> Em uma das brincadeiras simbólicas rotineiras, a turma do Pré 1 estava a brincar com bonecas. A investigação do corpo fez com que o olhar aguçado das crianças perambulasse as características do brinquedo pronto, percebendo que os bonecos e bonecas tinham um padrão e não pareciam-se com as crianças. A tal ponto refinado de observação que uma das crianças

> indaga como seria se tivessem bonecos como eles... “Como seria se eu fosse um boneco?”.

Esse se constitui como movimento de abertura do planejamento de escolha docente, para pensar as infâncias no cotidiano escolar. As crianças, durante uma brincadeira simbólica com bonecas, são ouvidas e acolhidas em suas indagações, iniciando o processo criador.

Figura 21 - Extrato da documentação “Como eu seria se fosse um boneco?”

Fonte: acervo da pesquisadora (2020).

A figura mostra as produções das crianças, as quais não seguem padrão de construção, não têm materiais ou formas pré-definidas, representam construtividades pensadas e elaboradas pelos meninos e meninas do Pré 1. Nesta vivência, há abertura para ideias e para as próprias construções infantis, pois rompem com uma prática em que todas as coisas são apresentadas à criança a partir de uma determinada ordem. Dito de outra forma, uma atividade programada que contém início, meio e fim oferece poucas oportunidades à criança para o direito de explorar e de descobrir, diminuindo possibilidades das incertezas e invenções.

Para que os adultos e as crianças se unam em projeto comum, suspendemos a lógica cronológica e diretiva do adulto para abrir espaço à capacidade da criança pensar fazendo novas combinações, lançando perguntas, criando, tendo espaço para

a expressão. Esse contexto materializa a concepção de Rinaldi (2012, p. 132): “Aqui reside a verdadeira liberdade didática, tanto para a criança como para o educador. Uma liberdade que reside nesse espaço entre o previsível e o inesperado”.

Tais questões aparecem nas vozes docentes do Grupo Focal Docência B, pois dialogam sobre a participação das crianças no cotidiano de propostas pedagógicas. Elas percebem as infâncias como ativas e competentes para construir jornadas de aprendizagens:

> Bianca: mas é legal, porque quando por exemplo tá desgostosa uma brincadeira com as crianças, elas também se ajudam pra enxergar uma nova possibilidade. Elas começam a dizer: vamos fazer assim?
> Amélie: às vezes, elas até nos ajudam também né, porque tu planeja uma mega experiência, quando tu vê eles fazem algo fora e fica muito mais significativo, muito mais legal, de algo que não tinha planejado.
> Ana: faz mais sentido né?
> Amélie: é pra eles, e pra gente também né? Pra gente poder olhar e pensar como eu não pensei nisso?
> Bianca: e pra nós, porque, as vezes, eu explico, explico, explico, eles não entendem, ai eles só olham pro colega e dizem: é assim ó, e pronto, eles se entendem. Entre eles, eles se entendem!

Essas problematizações relatam episódios cotidianos com as crianças que dão abertura à participação em coletividade, ao mostrar crianças e adultos em colaboração nos processos de ensinar e de aprender. Edwards (2016b) afirma que o sistema participativo, com processos documentativos, permite que os professores se tornem produtores de pesquisa, pois geram novas ideias de currículo de aprendizagem, observando e dialogando com as infâncias. Assim, produzem formas e estratégias para problematizar o cotidiano, e não serão consumidores de certezas e de tradições, mas potencializadores dos contextos de aprendizagem junto às crianças, abertos às surpresas e ao inesperado.

Nesse sentido, o cotidiano é tomado como contínuo investigativo, gerando novas problematizações, constatações, certezas provisórias, auxiliando que as crianças sejam críticas, autônomas e protagonistas de suas aprendizagens. A participação infantil integra o Grupo Focal Jardim A, quando as crianças revelam que além do “Suco de Laranjas” - proposta documentativa apresentada pela professora – também fizeram o bolo de laranjas com as frutas colhidas na casa da vovó de Cristian. Segue a conversa:

> Catarina: eu comi toda laranja que tinha
> Catarina: a gente fez o bolo de laranjas também, foi minha ideia.

Cristian: você tem que dividir né Catarina?
Catarina: o que eu tenho que dividir?
Cristian: o bolo da laranjas!
Pesquisadora: mas vocês dividiram?
Cristian: sim.
Pesquisadora: com quem?
Cristian: com todo mundo.
Catarina: com a outra turma.

O diálogo das crianças revela que, além do suco de laranjas, a abertura do planejamento da professora reverberou em outra ação culinária: fazer o bolo. A documentação “Suco de Laranjas” surge porque Cristian leva para a escola a caixa com laranjas que colheu no fim de semana na casa de sua avó. Quando as laranjas chegam à escola, a professora decide propor alguma ação, a partir dessa gentileza e da história da criança. Cristian estava muito empolgado e questionava, incessantemente, se os colegas iam comer suas laranjas.

Esse inesperado é explorado pela professora, dando sentido ao grupo das crianças por “planejamento solidário” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019), sustentado por atitude ética de abertura do planejar docente para a voz das crianças e suas propostas. No último diálogo, também é possível perceber que as crianças reforçam a ação de dividir, de repartir o que têm, como quando Cristian diz à Catarina que ela deve dividir o bolo. As crianças contam que repartiram o bolo de laranjas com outra turma. Ainda, Catarina aponta ter sido a mentora da proposta de fazer o bolo, a qual foi acolhida para significar a experiência de grupo e de partilha.

Quando as professoras realizam a acolhida e a escuta atenta das indagações e dos desejos das crianças, põem em prática eixo da pedagogia-em-participação que é o pertencimento e a participação. Trazer para experiências pedagógicas as laranjas colhidas na casa da avó, escutar os questionamentos das crianças sobre a pequena flor no pátio da escola são movimentos participativos de abertura ao que mobiliza a criança naquele momento.

A partir da observação atenta, a docente propõe experiências de explorações para diferentes comunicações e linguagens de aprendizagem que estão atreladas a propostas participativas. Documentar esses acontecimentos com a intenção de deixar viva a memória das jornadas de aprendizagens das crianças, narrando e dando visibilidade ao processo, contempla mais um eixo da pedagogia-em-participação. Tais ações podem entrar no fluxo desta proposta pedagógica, observando a estrutura da pedagogia-em-participação, conforme a Figura 22:

Figura 22 - Pedagogia-em-participação

Fonte: elaborado pela autora, a partir de Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019).

Os eixos apresentados na figura apontam que os campos de reflexão da pedagogia-em-participação se dão na prática pedagógica vivida no cotidiano em análise, a partir do papel dos participantes – famílias, crianças, professores – e na avaliação com as crianças. Para Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019), a primeira preocupação com o ser/estar é criar clima de bem-estar para as crianças e famílias no qual identidades plurais são acolhidas e respeitadas. Os verbos pertencer e participar conferem intencionalidade à pedagogia dos laços e da conectividade, reafirmando o lugar das crianças em pertencer à escola e a um grupo social. Envolver as famílias nesse movimento fornece mais possibilidades de a criança se conectar e significar ainda mais esse espaço de aprendizagem.

O explorar e o comunicar são ações que dão sustentação à participação das crianças em seus processos de aprendizagem, para que possam explorar os ambientes comunicativos e, ainda, investigar seus cotidianos e transformá-los em constante surpresas. A ação de narrar as jornadas de aprendizagens confere aspecto ético e estético ao que se faz, se pensa e se sente nesse espaço de pertencimento das crianças. Esse movimento valoriza o que acontece no cotidiano escolar, não para

julgamento ou avaliação do que se faz, mas para conhecer as inquietações das crianças e mostrá-las à comunidade escolar, como ação coletiva do processo de aprender e de ensinar. Professora Bianca, no Grupo Focal Docência C, menciona a documentação pedagógica no âmbito de acompanhamento das jornadas de aprendizagens da escola e aponta:

> Bianca: é legal, porque eu não fico muito, a gente não sabe o que acontece na outra sala, quando tu vê o registro das colegas, tu vê o salto das crianças, tu acompanha, se surpreende com as crianças.

Bianca ressalta o quão importantes são os momentos de partilha de documentações, de acompanhar o que as colegas e suas turmas estão construindo na escola. A surpresa também está presente, mas na dimensão do espaço que a escola dá ao partilhar.

A professora Amélie, no Grupo Focal Docência A, também menciona a abertura do espaço da escola para mostrar as produções e documentações infantis:

> Amélie: acredito que o mais legal ainda é poder mostrar, pra outras pessoas, abrir o espaço da escola. Como a produção das crianças, pros pais verem, as visitas verem, o que a escola tá produzindo e o quanto as crianças participam disso. Eu acredito que foi isso, compartilhar, eles mostrarem e falarem sobre o que acontece.

A professora expõe a acolhida das crianças na participação de suas jornadas de aprendizagem, ao destacar o papel assumido por elas nas descobertas, vivências e experiências. Segundo Rinaldi (2019), a ética do encontro na pedagogia da escuta requer que os educadores pensem no outro como alguém que não podem aprisionar e que desafia o cenário da pedagogia.

Essa postura sintetiza o movimento de ouvir o pensamento – ideias, teorias e questões das crianças e dos adultos – tratando-o de forma séria e respeitosa. É a perspectiva do provisório, do processo e da construção. A escuta promove possibilidades de os adultos perceberem minúcias cotidianas das crianças, para tornarem-se a cada dia mais conscientes das riquezas e potencialidades infantis. O movimento de escutar desloca o olhar ao natural e óbvio, passando a abrir portas ao inesperado, desconfiando do evidente, procurando significados mais profundos e sensíveis do cotidiano.

As pedagogias participativas atrelam-se, pois, à escuta, encharcada pela ética do encontro, em que a receptividade e a hospitalidade ao outro, como legítimo outro, estão presentes. Na empiria dessa dissertação, as falas docentes reiteram a

importância de a escola abrir-se para partilhar processos de aprendizagem das crianças, bem como conceber espaço e tempo para as crianças expressarem suas inquietações e curiosidades.

CATEGORIA EMERGENTE

3.3 TEMPO DO AGORA: “MAS A GENTE TÁ APRENDENDO SOBRE OS PASSARINHOS!”

Um dos *flashs* panorâmicos que emergem da empiria desta dissertação remete à compreensão do tempo, principalmente pela ótica das crianças. Nesta categoria, destacamos diferentes fontes de evidências que vão desvelando as maneiras de perceber e de compreender os ritmos.

Nos grupos focais com crianças, quando oportunizadas as documentações pedagógicas para desencadear diálogos sobre os registros e as vivências documentadas, a presença do “agora” para mencionar o passado se torna estruturante do pensamento e foco de interesse. Nos grupos focais com as professoras, há presença da necessidade de retomar o presente para falar do que ocorreu, de exemplificar acontecidos cotidianos do agora para relacionar às documentações pedagógicas.

No Grupo Focal Jardim A, a pesquisadora questiona sobre a vivência documentada pela professora com as crianças. E Cristian pontua:

> Pesquisadora: como vocês se sentiram fazendo o suco de laranjas?
> Cristian: **mas a gente tá aprendendo sobre os passarinhos.**

A fala de Cristian revela o estranhamento da criança, ao ser convidada a falar de algo que já se passou, firmando o posicionamento do tempo atual e do que lhe interessa no agora.

Nos registros do diário de campo da pesquisadora, em outra conversa com as crianças, no Grupo Focal Maternal B, a presença do “agora” reverbera no encontro:

> a menina Tina chega à escola um pouco antes do grupo focal, a pesquisadora aguarda sua chegada e a espera para que fique um pouco no pátio com seus colegas. Quando convidada juntamente a Felipe para ir até a sala e participar do grupo focal, Tina de prontidão aceita. Mas, ao chegar na sala percebe o ambiente e não se interessa pelo diálogo com a pesquisadora. Tina vai até a janela da sala, de onde consegue enxergar a sua professora, e diz a ela: “tava

> com saudade", sorri e fica observando seus amigos, dividindo sua atenção com a conversa entre a pesquisadora e Felipe. Inicia alguns diálogos com voz alta para ser escutada por seus colegas no pátio. Depois de alguns minutos de diálogo da pesquisadora com Felipe, ele estava muito engajado em ver sua documentação, mas começa a se interessar pelas brincadeiras do pátio e pede para ir para fora. Quando Felipe volta a brincar, Tina deseja iniciar a conversa com a pesquisadora.

Tina quer seu tempo do agora respeitado, sente saudades da sua professora, quer aproveitar esse momento, observando e interagindo com o que lhe interessa. Da mesma forma, Felipe discute sobre a documentação, mas percebe outra oportunidade mais interessante: brincar no pátio com seus colegas.

Para nossos interlocutores empíricos, existe o tempo do agora. No entanto, ao pensar o tempo na Educação Infantil, Barbosa (2013) aponta a dimensão de continuidade, de durabilidade, de construção de sentidos para a vida das crianças. Porém, é também o tempo que irrompe e, em um instante, desvenda outros caminhos, desloca, desvia, flexiona outros modos de ser, ver e fazer. Assim, até a dinâmica da pesquisa empírica vira tempo de aprender, de respeitar os espaços, pedidos e oportunidades infantis que constroem sentidos com os tempos. "O tempo é um articulador da vida, é ele que corta, amarra ou tece a vida: individual e social.". (BARBOSA, 2013, p. 216).

Tina, ainda no Grupo Focal Maternal B, narra sobre a documentação "Alimentação é acolhimento":

> Tina: é o Felipe quando ele era pequeno, era a Tina e o Felipe quando ele era pequeno e ele não comia papa quando ele queria. Quando ele tava comendo, ele não queria.
> Tina: esse é o amigo, o Felipe. Eu me vi na foto e eu fiquei lá.

Tina conta sobre a documentação registrada há alguns dias e diz que na foto estava ela e Felipe, ao falar do colega aponta que ele ainda era pequeno. Do momento registrado na documentação para a realização do grupo focal, haviam se passado apenas alguns dias, e Tina associa esse tempo de forma mais longa, pois conta que seu colega "era pequeno". A noção de duração está sendo construída pelas crianças.

A relação temporal construída por Tina deixa evidente que as crianças não pensam a partir da lógica do tempo cronológico, elas vivem o tempo que tem diferentes circularidades e sentidos, a partir das vivências e relações que se constroem.

Os adultos vivem o tempo cronológico, já organizado em fragmentos, enquanto as crianças vivem o tempo do agora, da oportunidade e da intensidade. Os gregos possuíam três modos de pensar o tempo, e nomearam da seguinte forma: *khrónos, kairós e aión* (KOHAN, 2004). O tempo chamado de *khrónos* é o tempo da cronologia, aquele em que os adultos e as escolas vivem, e consiste na segmentação do antes, durante e depois. É o tempo do relógio, no qual nos organizamos culturalmente enquanto sociedade.

Kohan (2004) menciona que os gregos nomearam o *kairós* como o tempo da oportunidade, que no contexto educativo pode ser entendido como o tempo da ideia, do *insight*, o tempo que não pode ser desperdiçado. Esse tempo dentro do contexto escolar pode ser compreendido como o tempo docência, que faz a escuta atenta e usa da oportunidade, da ideia para relançar perguntas, transformar trajetos coletivos a partir deste tempo que não foi desperdiçado.

O tempo infância é chamado de *aión* e se configura como aquele da intensidade. *Aión* é um tempo que não pode ser medido e não apresenta linearidade. Além disso, está atrelado às sensações singulares de cada um que vive e experiencia, é o tempo de invenção, de criação, de presença plena e de inspirações. Kohan (2003) explica que *aión* é o tempo da arte (pela arte), da brincadeira (pela brincadeira), do pensamento (pelo pensamento).

Assim, a criança não pensa sobre o porquê da sua atividade, tampouco tem dificuldade para entender quando precisa parar de brincar, pintar, explorar, experimentar ou inventar. Ela vive o momento do agora de uma infância com intensidade, como um situar-se intensivo no mundo. Crianças exploram intensamente o tempo, deslocando-se nele para novos lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados. Essas descontinuidades temporais são vistas pelas crianças sem produção de passado, presente ou futuro, sem cronologia, mas com presença e intensidade, a partir de seus interesses.

Na empiria construída com as crianças, também há presença do não descolamento do tempo do agora para o tempo passado, justamente pela percepção de o tempo não se construir pela cronologia. As crianças, por não pensarem linearmente, buscam evidências que possam fazer sentido para os eventos cotidianos baseados no que lhes interessa e no que estão envolvidas. Por exemplo: quando Tina, no Grupo Focal Maternal B, conversa sobre a documentação “Alimentação é

acolhimento", fato que ocorreu há dias antes da conversa, ela encontra explicação do tempo do agora para justificar o fato, situando a foto no agora ou o agora na foto:

> Tina: eu acho que alguém pintou com o lápis em cima da mesa!
> Pesquisadora: verdade, a mesa está mesmo riscada.
> [...]
> Pesquisadora: mas Tina, aqui na foto o que que tinha dentro desse pote?
> Tina: pudim. Eu não comi. O Felipe não comeu também, e nem o Bruno comeu, nem a Tina, e nem o Tete queria. Alguém riscou em cima da mesa, quando alguém riscou era alguma criança ou crianço que desenhou aqui. Porque eu não gosto de comer assim com a mesa riscada.

Para explicar a situação documentada em que Felipe recusava o lanche, Tina encontra um evento do agora para ser base de sua explicação. Ela relata que os colegas não comeram naquele dia, porque a mesa estava riscada (hoje) por um "crianço" ou criança. A mesa está riscada com canetinha no dia em que ocorreu o Grupo Focal, durante atividade anterior ao diálogo do grupo. A mesa, no dia da situação documentada, não apresentava nenhum risco.

Essa é uma evidência de que a criança quer viver o presente. Barbosa (2013) reforça que para as crianças, o tempo presente oferece a dimensão de durabilidade, de construção de sentidos para a vida. O tempo do agora, da intensidade, do sentido atribuído pelas crianças também nos encaminha para algumas perguntas: como estamos oportunizando e vivendo o tempo nas escolas de Educação Infantil?

Ao aproximar-se das explicações gregas referentes ao tempo, a infância, para Walter Benjamin (1994), é entendida como período de vida em que há a suspensão do tempo vazio e linear, imposto pela modernidade. O autor anuncia as infâncias em favor de um tempo "artístico", um tempo de "dias feriados". O tempo da infância é encontro intensivo de uma temporalidade não causal, mas intermitente.

Dessa forma, Benjamin também atrela a intensidade do tempo para viver as infâncias e ainda a continuidade como temporalidade. Essa postura rompe com a noção de tempo como repetição mecânica e abre a possibilidade para uma experiência intensiva e de criação. Benjamin (1994) considera que o tempo dos relógios são tempos medidos e fragmentados, não abrindo essa oportunidade de intensidade.

Em outro diálogo, no Grupo Focal Jardim A, as crianças conversam sobre o preparo do suco de laranjas que foi documentado por sua professora Bianca:

> Leonardo**:** foi muito legal, eu nunca pensei!
> Mariana: foi bom, porque eu gostei demais das laranja.
> Cristian: foi legal. E da janela da vó também dá pra ver o mel.
> Catarina: eu não gosto de mel, quando minha mãe me dá eu fecho a boca.

Mariana: mel é bom!
Cristian: eu gosto de mel.
Mariana: mel tem que comer com fruta.
Cristian: sim, eu comi hoje com iogurte com banana.

A conversa das crianças pode ser vista em muitos diálogos infantis nas escolas e fora delas. As crianças atrelam os assuntos a vivências que façam sentido para elas, que tenham relação com o que elas são. É corriqueiro, em muitas situações, as crianças verbalizarem suas preferências, relatarem sobre acontecimentos de suas vidas, relacionarem fatos novos com o que vivem. A conversa no grupo focal inicia falando do passado, da experiência com as laranjas, mas logo é deslocada para o agora.

Ainda, no mesmo grupo focal, as crianças continuam:

Mariana: o Cristian chegou com
a mãe dele que tava trazendo a laranja,
e a gente tava fazendo o suco de laranja.
Catarina: **isso é até um pijama,**
minha mãe não quis colocar uma roupa em mim.

A Mariana explica que a mãe de Cristian trouxe as laranjas e que, na documentação, eles estavam fazendo o suco. Provavelmente ao citar a mãe, Catarina lembra da sua e conta sobre o fato ocorrido do hoje: sua mãe não quis colocar outra roupa, foi à escola de pijama.

Seguindo o diálogo sobre o suco de laranjas, as crianças lembram o sabor da bebida:

Pesquisadora**:** e como foi tomar o suco?
Catarina: foi amargo!
Lucas: não, só o de limão é amargo!
Mariana: o de laranja ficou bem delícia.
Cristian: até a minha barriga gostou!
Catarina: **sim, olha que tamanho minha barriga!**
Cristian: **olha a minha barriga!**

Figura 23 - Momento do diálogo sobre a barriga, no Grupo Focal Jardim A

Fonte: acervo da pesquisadora.

Neste breve trecho de conversa, as crianças divergem e relatam sobre o sabor do suco, mas também fazem menção ao tempo do agora para suas explicações. Depois de Cristian dizer: “Até a minha barriga gostou!”, eles focam o diálogo no tamanho das suas barrigas no presente, mesmo que o acontecimento do suco tenha ocorrido há dias. Isso demonstra que as crianças não percebem o distanciamento e a fragmentação do tempo, o que existe situa-se no presente. A barriga prova se Cristian gostou ou não das laranjas; não é o Cristian que gosta, é sua barriga.

No Grupo Focal Jardim B, as crianças conversam sobre a documentação “Ninho do João de Barro” e, ao solicitarem a oportunidade de desenhar a experiência que tiveram naquele dia, Lucas e Cristian explicam:

> Lucas: é a casa do João de barro.
> Cristian: olha aqui a casinha do João de barro, e essa é a letra do papagaio. No meu desenho o morcego tá indo lá na casa do João de barro comer a comidinha dele.

A experiência documentada pela professora e mostrada às crianças para o diálogo era apenas a da construção da casa do João de Barro, mas, as crianças continuavam vivenciando a pesquisa ainda durante a realização do Grupo Focal, e dispararam outros achados mais atuais: a letra do papagaio e o fato de o morcego ser predador do João de Barro. Essas inserções, para além do que é documentado, acontecem de forma espontânea por estarem presentes no tempo do agora das crianças, o que foi significativo para elas nesse percurso não podia ficar de fora das explicações. Os acréscimos evidenciam que elas não estavam só preocupadas em falar do passado – que fora documentado –, mas estavam interessadas em falar sobre o que estava mais próximo do presente.

Nos grupos focais com as professoras, elas também apresentavam uma tendência a citar o hoje, a situação atual para falar das documentações e das situações vivenciadas. A pergunta da professora Ana, no encontro Grupo Focal Docência B, revela o pedido por falar dos atravessamentos atuais:

> Ana: posso falar uma coisa que vi hoje?

O pedido de Ana deixa claro que estamos pensando na perspectiva cronológica. As falas e relatos que iam surgindo faziam menção ao que foi documentado e que constituía à pauta dos grupos focais. Quando ela verbaliza “posso”, é porque entende que o hoje não estava em discussão, mas era importante trazê-lo para o grupo. Da mesma forma, ao dialogar sobre como foi a construção das

documentações, antes de contar o que desejava, Bianca antecipa que o exemplo é "fora", "à parte":

> Bianca: uma das coisas que me faz refletir nesses momentos, que um exemplo fora, à parte, mas que se coloca nessa situação. Quando eu tava em casa ontem (porque ficou afastada devido a positivar para o covid-19) e a diretora mandou o áudio da minha aluna contando sobre nossa pesquisa.... eu chorei! Porque aquele momento de sensibilidade, aquela sementinha que tu plantou, ela floresceu!

Bianca queria expor a situação que a envolveu, mas mesmo relacionando o áudio como processo documentativo – pauta da discussão do grupo –, entende que o que está expondo não é relevante, está "fora" de contexto.

Esses diálogos sobre permissão para mencionar o agora, o tempo atual para os adultos, revela a concepção do tempo cronológico na dinâmica adulta. Diferente das crianças que, longe de pedirem permissão ou acharem que o que dizem não têm relevância, estão manifestando seus desejos, problemáticas e envolvimentos em qualquer diálogo que consideram ser significativo. As crianças não procuram uma lógica cultural e cronologicamente aceita para mencionar fatos e situações, elas vivem intensamente o agora, permitindo-se sentir e dizer o que desejam.

Em outro registro da pesquisadora, no seu diário de campo, constatamos que o início do Grupo Focal Jardim B precisa ser adiado por minutos devido a um acontecimento do agora que foi respeitado.

> Eu e as crianças do Jardim fomos até outra sala com menos barulho para conversar. Sentamo-nos numa manhã ensolarada na sala do berçário, e as luzes da janela atravessavam por vários elementos, trazendo luminosidade para o lugar. Protocolarmente e em respeito para com as crianças, pedi para elas se poderia colocar a gravação para conversarmos sobre a documentação. Quando eu ia clicar no botão do celular, Catarina diz: "Olha que linda essa garrafa, tem glitter!" Prontamente eu fiz uma cara de susto porque não queria gravar sobre aquilo, e ela olha pra mim e diz: "O que foi? Eu amo glitter!". E assim, as outras crianças se interessaram pelas garrafas de calma[12] da sala e as mesmas estavam fora do alcance das crianças. Antes de iniciar o grupo focal, peguei as garrafas da prateleira e permiti que as crianças manipulassem por um momento, encantadas e maravilhadas com o efeito da luz sobre o glitter dentro das garrafas com água. Eu vivi o momento intenso com elas e não registrei esse episódio antes do grupo focal, o que foi uma pena!

O relato da pesquisadora mostra o tempo da oportunidade vivido pelas crianças, que era de maravilhar-se com aquele objeto que despertou curiosidade.

---

[12] Garrafas de calma são garrafas transparentes, geralmente construídas de garrafa PET, onde coloca-se água ou óleo com acréscimo de glitter ou partículas brilhantes, criando um efeito de luz, cores e movimentação dentro do recipiente.

Mesmo as crianças sabendo que iriam para a sala falar sobre a documentação com a pesquisadora, nada impediu Catarina de discorrer sobre aquilo que era importante no agora.

As crianças clamam por tempos de intensidade, oportunidade, normalmente diferentes dos vividos pelos adultos. De acordo com Malaguzzi, quando as crianças são respeitadas no seu tempo de intensidade e exploração, chegam a uma *temperatura ideal*, assim conseguem dar o máximo de si. Hoyuelos (2019) chama a atenção ao termo metafórico empregado por Malaguzzi, que se refere ao aproveitamento da intensidade do tempo infantil, que não ocorre na fragmentação e aceleramento dos tempos medidos por relógios. Assim, a temperatura ideal só pode ser acessada pelo adulto pela observação, na presença não invasiva, no respeito da escuta e dos diferentes ritmos das infâncias.

“Mas a gente tá aprendendo sobre os passarinhos” ou “Olha que linda essa garrafa!” demarcam a presença do interesse pelo atual, do tempo do agora tomado de curiosidade e envolvimento. Para as crianças existe o agora. Esse tempo descontínuo se torna desejável e necessário, na medida em que as crianças não são um ser definido ou que virá a ser: elas são o seu presente; são, sobretudo, possibilidade, intensidade e potência.

Após a discussão sobre o contexto da Educação Infantil que reverberou em duas categorias emergentes, analisadas no presente capítulo, o próximo discorrerá sobre processo pedagógico da documentação nas escolas de infâncias.

A LUPA DA DOCUMENTAÇÃO
PEDAGÓGICA

4 A LUPA DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: “TU ACOMPANHA, SE SURPREENDE COM AS CRIANÇAS”

Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro.
Para mim poderoso é aquele que descobre as
insignificâncias (do mundo e as nossas).
(Manoel de Barros)

No capítulo quatro, discutimos a documentação pedagógica, refletimos sobre seu conceito, suas características e possibilidades. Neste capítulo, também apresentamos uma das categorias emergentes que se revelou nos filtros do olhar docente para as escolhas do que documentar: a *documentação do acerto.*

A é instrumento óptico munido de uma lente com capacidade de criar imagens ampliadas, e é utilizada para observar pequenos objetos e detalhes, munida de poder para descobrir insignificâncias. Assim como a lupa, a construção da documentação desafia o professor a observar as miudezas das cenas de aprendizagem, pressupõe olhar intencional, não neutro, focado, para ampliar a captura, criando imagens com sentido e que contam uma história. O olhar das crianças parece ter lupas, que reparam nas pequenezas do cotidiano. É a esse movimento que nos referimos para discutir a documentação: olhar e reparar nos detalhes e minúcias.

As capturas não são documentos para os arquivos, ou painéis pendurados nas paredes, ou ainda uma série de fotografias. Mas a documentação comparece como um traço visível, procedimento que dá suporte ao aprendizado e ao ensino, tornando-os recíprocos por poderem ser vistos e partilhados. (RINALDI, 2019, p. 184) O traço visível grifado por Rinaldi (2019) aponta a documentação como um ato de partilha das aprendizagens das crianças e uma forma de subsidiar a avaliação como processo participativo, que busca a contribuição dos profissionais, das crianças e das famílias.

O conceito de documentação pedagógica e sua construção se aproximam da avaliação que é apontada como ideal pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). O documento indica a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças, e a evidência como um procedimento para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL,

2009) articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

As instituições de Educação Infantil podem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, para atender a diferentes garantias:

Quadro 6 - Avaliação na Educação Infantil, segundo DCNEI (BRASIL, 2009)

GARANTIAS DA AVALIAÇÃO DA CRIANÇA
1) Observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
2) Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
3) Continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental)
4) Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
5) Não retenção das crianças na Educação Infantil.

Fonte: elaborado pela autora, a partir do DCNEI (BRASIL, 2009, p.28).

Observando os procedimentos de acompanhamento pedagógico do desenvolvimento das crianças mencionados pelas DCNEI (BRASIL, 2009), é possível identificar que a observação contínua do cotidiano está presente como garantia. Essencial pensar que ao observar cotidianos, rotinas e relações também se está

pensando em uma avaliação integral, que considera a inteireza[13] da criança. Avaliar, principalmente na Educação Infantil, não significa olhar para produtos de atividades propostas, ou registros realizados pela criança sem contexto ou acompanhamento das jornadas de aprendizagem. Por isso, o segundo fundamento se preocupa em utilizar múltiplos registros, tanto do professor quanto da criança, destacando o processo participativo.

Os contextos e as transições que a criança perpassa são preocupação do terceiro fundamento, que pede por olhar sensível da transição das crianças nos espaços em que vive, implicando olhar para a criança como ser social, cultural e histórico, não como objeto de repasse. O quarto fundamento salienta a documentação, de forma contextualizada, evidenciando a escola, seus contextos, as crianças, suas singularidades e o essencial: os diferentes processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Pensando nestes fundamentos e ainda no último tópico, voltado à não retenção, é possível realçar potências da documentação pedagógica como procedimento que contempla a avaliação participativa. Isso demanda do professor maior envolvimento com a observação e a escuta.

Para a professora Bianca, no grupo focal docência A, a documentação dá mais trabalho:

> Bianca: essa documentação dá um pouco mais de trabalho, tu tem que descrever o momento, a fala, mais detalhado. Mas, é muito mais rica, descreve um momento muito importante na vida da criança. Diferente de um parecer, o parecer só eu que estou olhando, eu julgo, critico.
> Ana: tipo atingiu, não atingiu.
> Bianca: no parecer não teve participação da criança, e nesse registro, ela fez parte desse processo, da participação.

As professoras discutem e comparam a documentação com a avaliação feita por meio de parecer descritivo. Para elas, o parecer é estabelecido somente pelas ideias adultas, nas quais a criança é julgada, criticada e colocada em um padrão: atingiu, não atingiu. Mesmo reiterando o processo que demanda mais fôlego e trabalho do docente, elas classificam a documentação como “mais rica”, pois descreve

[13] Analogismo dos escritos de Manoel de Barros, que narra a vida de meninos e meninas pelas lentes da poesia. Por conta de o estudo voltar-se às crianças, que possuem a capacidade de fazerem o verbo se desgarrar da lógica, utilizamos essa expressão para estreitar a relação da palavra com a coisa. Essa expressão se caracteriza pela condição do que é inteiro, integridade física.

o momento importante da vida da criança, e ainda, abre possibilidade de participação da criança no processo.

Outro documento norteador da Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), homologada em 2017, preocupa-se em retirar conceitos escolarizantes do currículo e é composta por dois eixos estruturantes, que são as interações e brincadeiras. Os eixos deixam claro que a criança tenha oportunidade de se expressar com diferentes linguagens, brincando e explorando o mundo com seus pares. Por isso, a substituição dos antigos conteúdos pelos campos de experiências visam a construir uma Educação Infantil pautada em experimentar, sentir, viver, explorar, brincar, socializar, se conhecer.

No que tange ao processo avaliativo das crianças, a BNCC (BRASIL, 2017) aponta que é preciso acompanhar as práticas e as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. O documento indica a utilização de diversos registros, feitos em diferentes momentos, tanto pelos professores quanto pelas crianças e, explicitamente, deixa claro que a avaliação não tem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”.

Essa classificação se distancia do conceito de documentação, bem como do tratamento dado à avaliação pelas próprias professoras na empiria, que dizem que a documentação não tem pretensão de julgar ou classificar as crianças. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças.

A documentação pedagógica é entendida como processo que traz visibilidade aos trajetos e jornadas de aprendizagem das crianças, considerando seus contextos, suas interações e experiências. É uma ação que vem sendo amplamente discutida amplamente, após a difusão da experiência de Reggio Emília. Tal propagação promoveu impacto de novas formas do documentar e trouxe inspirações para que a documentação pedagógica se tornasse mais significativa.

Salientamos que a experiência italiana disseminou e trouxe discussões importantes, não para tomar como padrão ou cópia, mas para que as diferentes realidades de escolas, em qualquer lugar, estejam presentes no ato de documentar, que é contextualizado e permite que as experiências feitas na escola sejam vistas e compartilhadas. Para Kishimoto e Oliveira-Formosinho (2013), as pedagogias

participativas colocam a documentação pedagógica no centro do processo de aprendizagem, pois documentar permite descrever, interpretar, narrar a experiência, significá-la e (re-)significá-la.

A documentação é vista como uma construção de memória educativa, que evidencia o modo como as crianças constroem seu conhecimento e fortalece a identidade da educação da criança e do ato de construir o contexto do educar (FOCHI, 2016). Fochi aproxima a documentação da memória educativa, no sentido de o professor ter subsídios – provenientes da documentação - para revisitar sua prática, compreender a criança e sua interação com o mundo. Assim, as narrativas das jornadas de aprendizagem, eixo estruturante da pedagogia-em-participação, são contadas por uma construção de visibilidade das situações de aprendizagem. Para João e Júlia Formosinho,

> a documentação pedagógica é uma tessitura de narrativas que acompanham longitudinalmente as situações de aprendizagem multidimensional, em contexto pedagógico identitário, e que revelam a criança que aprende. Por meio dessas narrativas, a documentação pedagógica tem potencial para revelar um processo dinâmico de crescer no aprender, integrado com o crescer no ser. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, FORMOSINHO, 2017, p. 123).

O conceito de documentação propagado por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017) mostra o potencial da escuta e do olhar sensível às singularidades, viabilizando uma observação atenta ao trajeto de cada criança aprendente. Como a documentação passa pelo professor, não se pode dizer que ela vai mostrar a aprendizagem da criança, pois esta, somente a criança percebe, mas deixa visível a criança em seu processo de aprendizagem. Escancara as oportunidades que foram construídas com as crianças e as possibilidades encontradas por elas para experienciar com seus pares, com adultos e com o mundo.

Para os adultos, partilhar aprendizagens e descobertas das crianças pode revelar pertencimento ao grupo e conferir visibilidade aos processos aprendentes infantis. Em uma conversa no Grupo Focal Docência C, duas professoras conversam sobre deixar visível o “trabalho da colega”:

> **Ana:** que a gente possa compartilhar mais, porque esses registros, essas documentações, quando a gente observa o trabalho da colega a gente pode aprender pra nós, pro nosso dia, e valorizar isso.
> **Bianca:** é legal porque eu não fico muito, a gente não sabe o que acontece na outra sala, quando tu vê o registro das colegas, tu vê o salto das crianças, tu acompanha, se surpreende com as crianças.

A fala da professora Bianca, “tu acompanha, se surpreende com as crianças”, configura-se como título deste capítulo, pois está intimamente ligada ao traço visível da documentação como acompanhamento dos processos das crianças.

A documentação pedagógica contempla registros visíveis de experiências feitas em diversas linguagens pela criança. Por meio do documentar, apresenta-se o resultado da observação do professor ou do próprio aluno, percorrendo assim, o processo, os olhares, os detalhes no cotidiano e nas aprendizagens. Há múltiplas formas de documentar e, conforme Fochi (2016), nem todo registro é documentação pedagógica. O autor ressalva que o registrar sem olhar, sem contextualizar os trajetos de aprendizagem das infâncias não pode ser considerado documentação pedagógica. A documentação é processo contextualizado que comunica uma aprendizagem e convida à memória da experiência, mas não é a mera junção de registros.

Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019), documentar pressupõe preocupar-se em descobrir e compreender o modo como as crianças atribuem significados às suas experiências de aprendizagem, criando narrativas em diferentes linguagens e suportes, em processo comunicativo.

Conforme Malaguzzi (2016), a documentação pedagógica no contexto italiano é vista pelos professores com três funções importantes. A *primeira função* é oferecer às crianças uma *memória concreta e visível* do que disseram e fizeram, para ser o começo e alinhar os próximos passos na aprendizagem. A *segunda* funcionalidade consiste em oferecer aos educandos *ferramenta para pesquisas* e chave para melhoria e renovação contínuas. E a *terceira*, *oferecer aos pais e à comunidade escolar informações detalhadas* para que fiquem a par do que ocorre nas escolas e para fomentar discussões emergentes das crianças daquele local.

Para tornar mais evidente as finalidades da DP, apresenta-se o quadro 7, a partir de Rinaldi (2019, 2014):

Quadro 7 - Finalidades da documentação pedagógica para Rinaldi

OBRA	**FINALIDADE DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA**		**QUEM ATINGE PRINCIPALMENTE?**
Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender (2019)	Visualização do processo de aprendizado	Tornar visíveis, por meio de narrativas, textos, imagens, produções de mídia, os aprendizados da criança, olhar seu pensamento e percepções do mundo.	Criança

	Conexão entre teoria e prática	Apurar o olhar, e (re)olhar, considerando que esse olhar não é neutro e propicia novas reflexões.	Professor
	Professor aprendiz e pesquisador	Dar mais movimento de pesquisa para o professor que observa, registra, conta, reflete. A pesquisa não pode acontecer só em espaço acadêmico formalizado.	Professor
	Abertura ao espaço público	Quando compartilhada, permite que outras pessoas possam olhar as paredes da escola, os Arquivos. As famílias se sentem participantes do processo.	Comunidade escolar
	Aferição sem classificação	Dar suporte para acompanhar e examinar os subsídios da documentação, para comparar o aluno com o próprio aluno, no seu processo de desenvolvimento.	Criança
Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo (2014)	Garantia da escuta	Alicerça uma prática voltada para a escuta das diferentes linguagens da infância, estando o professor atento às suas aprendizagens e significações.	Criança
	Memória nos processos de aprendizagem	Oferece reforços para a memória, com imagens (fotografias e vídeos) e com as vozes das crianças (anotações e narrativas).	Criança
	Construção da identidade	Produz uma cultura das práticas e das experiências oportunizadas.	Escola
	Permite a reflexão	Convida a (re)ler e (re)visitar as experiências feitas, (re)fletindo sobre elas. Trata-se de um registro para ser visto novamente.	Professor

Fonte: elaborado pela autora (2020), a partir de Rinaldi (2019, 2014).

Ao considerar as finalidades da documentação, Rinaldi aponta para os seus vários destinos: a comunidade escolar, a reflexão do professor, a compreensão da aprendizagem da criança. Dessa forma, a documentação perpassa vários sujeitos da escola: o professor, os alunos, os pais, os outros professores, as outras crianças, que participam da rotina escolar. Porém, nota-se que a criança ainda se mostra com mais

aparições nas finalidades da documentação, evidenciando a preocupação de propor uma prática que seja protagonizada por suas aprendizagens e experiências.

Para Oliveira-Formosinho et. al. (2019), a documentação tem intenção de fomentar a pedagogia participativa, contribuindo para a democracia. Partilhar a documentação e colocá-la em prol de diálogo é um dos movimentos que confere novas vozes e interpretações às teorias das infâncias. A outra questão apontada por Oliveira-Formosinho et. al. (2019) é a compatibilidade entre a documentação e os princípios de democracia, embasados nos direitos das crianças, na participação, no espaço de abertura para a escuta e diálogo. A legitimidade da documentação acontece quando envolve a participação, tanto na construção quanto na organização, interpretação e na comunicação dos trajetos de aprendizagem. Envolver as famílias e a comunidade escolar no processo de documentar contribui para democratizar o espaço da escola.

4.1 CAPTURAR SENTIDOS

A documentação pedagógica contempla registros de experiências feitas em diversas linguagens pela criança. Apresenta o resultado da observação do professor ou do próprio aluno, percorrendo assim, detalhes do cotidiano e das aprendizagens. A documentação comunica trajetos de aprendizagem, convida à memória da experiência, mas não é a mera junção de registros. Para Malaguzzi (2016), o fluxo de documentação cria novo cenário de significado para as crianças, pois elas olham a documentação e se sentem mais curiosas, interessadas, confiantes e contemplam o significado daquilo que viveram, atribuindo novos entendimentos. Para o autor, as crianças não são consumidoras de cultura, são produtoras.

A documentação em acesso permite que se formem espirais de produção de cultura no ritmo dado pelas próprias crianças que olham e vão (re)movimentando os significados comunicados pela documentação pedagógica estampada na escola. O registro das experiências infantis que compõem a documentação pedagógica imprime sentido às ideias e formas de pensar, por isso comunica as surpresas e as descobertas cotidianas das crianças (MALAGUZZI, 2016).

Na escola onde a empiria foi construída, as documentações têm diversas formas. A escola conta com a multiplicidade de suportes e técnicas de registro: PowerPoint, escrita à mão do professor e das crianças, fotos, vídeos, grandes painéis,

folhas A4 e instalações. Da mesma forma, os ambientes para exposições documentativas são muito variados, transitando pelas salas, corredores e até pelo espaço externo.

Além disso, a utilização de múltiplos registros para conferir visibilidade à continuidade dos processos de aprendizagens configura a documentação específica, singular da criança, para que a família conheça as oportunidades oferecidas às crianças e seus processos no desenvolvimento e aprendizagem. Tais multiplicidades de registros permitem expor o processo de ensino e aprendizagem das crianças, bem como demarcam o conceito e formatos de documentação pedagógica discutidos. Assim, o documentar é ação presente no cotidiano educativo, o qual respeita a aprendizagem holística[14] das crianças, apoiando a jornada de aprendizagem individual e de grupo.

Os múltiplos registros tornam a documentação mais fortalecida de evidências em mais linguagens – visuais, sonoras, gráficas, artísticas, manuais. A validação de significado está em usar tais registros para interpretar e narrar as jornadas de aprendizagem das crianças. Como fazer esse processo holístico constituir-se com sentido?

Rinaldi (2012) coloca a documentação como anticorpo das aferências e classificações da avaliação, justamente pelo caráter de significado que contempla o processo. Para a autora, a documentação representa uma linguagem da atribuição de significados. Esses significados são atribuídos por quem documenta e se responsabiliza pelas interpretações e narrações, esforçando-se para interpretar e atribuir sentido ao que vê e escuta, e considerando os diálogos e confrontos para construir significado.

A documentação pedagógica pode favorecer o protagonismo infantil a ser observado, compreendido, construído e ressignificado. Por isso, esse olhar do professor para o registro da documentação estreita a prática da pedagogia da escuta. E, assim, a documentação alia-se a uma prática educativa que favorece o conhecimento de percursos e trajetos construídos pela criança, em sua singularidade. E essa qualidade depende, em parte, da articulação que a escola e os professores

[14] Quando nos referimos à característica holística, adjetivamos alguma coisa procurando compreender os fenômenos na sua totalidade e globalidade. A palavra “holística” foi criada a partir do termo “holos”, que em grego significa "todo" ou "inteiro".

dão à documentação, uma vez que cada instituição trará sua identidade pedagógica para o ato de documentar.

Na instituição da empiria, a identidade das documentações reverbera a partir das idades das crianças e de cada perfil de professora. Por não haver um padrão de construção, as diferentes capturas carregam a singularidade do olhar docente. Nos momentos de visita à escola, foi possível perceber múltiplas formas e suportes de registros em diferentes espaços: paredes, vidros, varais externos, bancadas e mesas. Porém, nem todas as exposições eram compostas de processos documentativos, visto que o espaço também era aberto a receber registros das crianças.

A figura 24 evidencia documentações vistas na escola durante visita, e não compõem as fontes de evidências, mas ilustram a identidade visual que a escola adota ao estampar diferentes formas de documentar as trajetórias de aprendizagem das crianças. É possível identificar documentações expostas em varal, presas a bambolês, coladas no muro da escola, acompanhadas de materialidades, coladas em caixas de papelão. Cada documentação parece carregar simbolismo estético a partir do que está documentado durante o processo. Por exemplo, a documentação exposta no bambolê trata sobre experiência das crianças com objetos circulares; já a documentação fixada em caixas anuncia proposta brincante com caixas de papelão.

Figura 24 - Documentações vistas no espaço da escola

Fonte: acervo da pesquisadora (2020).

A partir das documentações vistas na imagem 24, percebe-se que a fotografia é muito presente nas documentações, principalmente de crianças bem pequenas. As documentações, atreladas a crianças pequenas, privilegiam os registros das próprias crianças. Já as documentações que fizeram parte da análise desta dissertação, trazem uma percepção importante quanto à temporalidade documentada. A professora do Pré documentou processo mais longo que professoras do Jardim e Maternal. Enquanto a documentação do Maternal registra minutos, a do Jardim abrange duas tardes e a do Pré registra muitos dias. Essa constatação pode estar atrelada à concepção de infância, de documentação pedagógica e de sentido atribuído pelo olhar do professor para o que se passa no cotidiano escolar.

Porém, durante as visitas na escola, não apenas documentações eram vistas pelo espaço. A figura revela alguns registros e materialidades expostos que não configuram documentação pedagógica, mas são registros e produções das crianças:

Figura 25 - Exposição de registros das crianças

Fonte: acervo da pesquisadora (2020).

A documentação pedagógica reforça o contexto, tendo importante função identitária. As diferentes formas de aplicação, compreensão e organização das documentações são capazes de deixar traços visíveis das concepções da escola, dos conceitos dos professores e das oportunidades oferecidas às crianças. A documentação pode ser potencializadora do contexto escolar, uma vez que, nas diferentes formas do registrar, nos enfoques, a postura pedagógica assumida por professores evidencia como são pautadas as práticas em determinadas concepções de educação, de crianças e de infâncias. Assim como afirma Malaguzzi (2016), em toda a escola, as paredes são usadas como espaço de exibição temporária e permanente do que as crianças e professores criam juntos: as paredes falam e documentam.

Pinazza e Fochi (2018, p. 24) consideram que a estratégia da documentação pedagógica se converte em ferramenta poderosa na reconstrução de significados para a criança e para a identidade da escola. Por isso, a documentação pode fomentar e exaltar a cultura da infância, pois para

> [...] a cultura se manter viva é fundamental o trabalho da memória, tanto a memória individual, que registra singularmente as experiências vividas, como a memória social, que nas narrativas individuais vai trazendo os ecos e os elos da coletividade. (JOBIM E SOUZA, 2016, p. 53)

A importância de conferir visibilidade às memórias para manter viva a cultura da escola pode ser construída por meio da documentação, experiência muito presente na Itália. Rabitti (1999) relata sua vivência em uma escola da região Reggio Emilia, onde a documentação pedagógica funciona no ambiente também como memória, a fim de fomentar a curiosidade e as perguntas. Para a autora, são memórias pessoais e coletivas das crianças que deixam o projeto vivo nas paredes com função processual. Para Rabitti (1999), os títulos das exposições são fantasiosos, pois foram criados pelas crianças e, muitas vezes, escritos por elas mesmas. Os títulos fantasiosos mencionados por Rabitti revelam a preocupação de disseminar uma cultura de identidade infantil, que provoca, comunica e questiona.

Pelo exposto, é uma documentação que estampa infâncias, linguagens das crianças, percepções infantis que olham o mundo e as relações com lentes que tendem a afastar-se da lógica adultocêntrica. O tempo de duração das exposições é flexível. Conforme a autora, as exposições se mantêm enquanto comunicarem ao grupo, enquanto propiciam novos diálogos e depois são retiradas e guardadas.

4.2 LENTES SENSÍVEIS PARA OBSERVAR

Desvelar a criança aprendente requer olhar apurado, pois a utilização de registros significativos e de boa qualidade é um dos pilares centrais para poder ver, interpretar e projetar. Para a sensibilidade malaguzziana de documentação, o nascimento do processo se dá na escuta e na observação. Mas escuta e observação sensíveis, que vão além do capturado pelas lentes da câmera ou pelo gravador, torna-se processo de sensibilidade. Os atos de escutar e observar constituem uma investigação das experiências vividas em conjunto, implicando perceber os gestos, os sons, as interações. Para Malaguzzi (2016), escutar as crianças é tanto necessário quanto prático.

A observação do professor está imbricada à cultura e identidade sociohistórica de quem observa. Assim como salientam Hoyuelos e Riera (2019), a observação nunca é neutra, ela depende da formação, das vivências, da cultura, das intenções e, principalmente, da imagem de criança que o professor constrói.

Ao legitimar as ações do escutar sensível e da observação das crianças, a documentação tece caráter significativo, pois fornece a possibilidade de participação das crianças, fazendo leitura das suas múltiplas linguagens e participando de suas

conquistas. Quando se pratica a escuta e o olhar atento, nos encantamos com as crianças a cada achado, despindo-nos do papel de alguém que tudo sabe e assumindo papel de aprendiz. Esse movimento imprime ao professor olhos curiosos e sensíveis que vão realizar inusitadas descobertas, podendo potencializar e ampliar aprendizagens tanto suas quanto das crianças (TONUCCI, 2005).

A criança, o que ela pensa e o que sente são inalcançáveis. Por isso, o desafio do professor, ao observar as crianças, é procurar interpretar, aproximando-se do ponto de vista infantil. Dessa forma, foca sua observação para perceber as gestualidades, sentimentos e falas infantis. Importa perguntar-se, no momento da observação: o que a criança está sentindo? Como ela está se manifestando? O que ela está fazendo? Com quem está se relacionando? De que forma se relaciona?

Para Hoyuelos e Riera (2019), é possível ficar mais próximo do aspecto da criança ao aproximar-se das linguagens infantis e distanciar-se do olhar adulto, para carregar menos interferências dos desejos e percepções da própria criança.

Algumas das observações das crianças são distorcidas pelas crenças adultas, comportamentos e nível de afetividade que se tem entre o observador e os observados. De acordo com Friedmann (2020):

> atitudes de escuta por parte dos adultos são ainda raras, complexas e desafiadoras, já que a ideia de que eles são donos do saber e da autoridade predomina na maior parte das sociedades. Nós, adultos, temos grande dificuldade de silenciar e escutar verdadeiramente. (FRIEDMANN, 2020, p. 141).

O escutar verdadeiramente permeia a disponibilidade do professor para acolher o momento e a cena de aprendizagem, reverberando a observação de que se coloca a escuta como um dos princípios da documentação pedagógica (RINALDI, 2012). A autora ressalva que escutar é uma sensibilidade para nos conectar ao outro. Contudo, não se trata de uma escuta realizada apenas com os ouvidos, mas com todos os sentidos, em tempo não-linear, mas com silêncios, pausas, voltas. O ato de escutar democrático está aberto às diferenças, pois reconhece e legitima as criticidades e pontos de vista do outro. Constitui-se como o escutar que cria inquietudes, que convida a interpretações diversas.

Esse escutar-olhar é compreendido por Simiano (2015) por meio de três importantes movimentos: registrar, interpretar e narrar. Para a autora, o *registro* recorta preciosidades e extrai fragmentos do vivido. O registro pode ser em uma anotação de escrita rápida da fala da criança, pode se materializar num registro

fotográfico de momento capturado ou no desenho da criança. São marcas singulares que historiam, não com a intenção de quantificar: quanto mais melhor. A meta é de significar: registro de qualidade, que foi olhado e escutado, que tem contexto, marcas de trajetos e de processos. O *interpretar* é compreendido como a revisitação ao registrado e, nesse movimento, a partilha já pode acontecer, para que a interpretação seja enriquecida pelo movimento do diálogo.

A partilha abre possibilidades de criar significações, de escolher o que tem sentido, pois a documentação não quer catalogar ou juntar materiais, mas compartilhar momentos significativos na participação. Nessa partilha, não se podem perder as percepções de quem viveu o momento junto, que é o professor colecionador que documenta até os invisíveis. O *narrar* comtempla a habilidade de contar e (re)contar o vivido, sendo que o professor é narrador de cenas potentes de aprendizagem. Como conhecedor dos processos educativos e do desenvolvimento das crianças, seu papel é fundamental para reconhecer as cenas em potencial, analisá-las e relatar momentos do aprender das crianças.

Hoyuelos e Riera (2019) apontam que a observação pode acontecer de duas formas: distante e participante. Na distante, o professor observa uma cena da criança interagindo com outra criança e/ou objeto, sem interferir ou participar. Na participante, o professor está imbricado nas brincadeiras e momentos cotidianos. Mas, em qualquer uma das observações, esse momento se torna formativo, pois as experiências de observar e de escutar acontecem para que o professor possa retroagir.

Ao considerar as discussões sobre a documentação, o conceito, as diferentes finalidades, as reverberações como produtora de identidade, cultura, processo reflexivo do professor e ainda, como processo democrático e coletivo, coloca-se em evidência esse movimento do documentar. O escutar e observar estão imbricados no processo e acontecem em todas as etapas de documentação. Com isso, os movimentos a seguir ampliam o registrar, interpretar e narrar.

a) **Observação e escuta**: presentes de maneira mais forte em todo o processo. Rinaldi (2019) elenca a escuta como princípio da documentação pedagógica que pode ser compreendida como a sensibilidade a nos conectar ao outro. Uma escuta sensível, que percebe a criança em todas as linguagens e não captura só com os ouvidos, mas com os olhos, com todos os sentidos do corpo. Para Hoyuelos e Riera (2019), a observação, mesmo que espontânea – sem foco preestabelecido – não é neutra, depende da

formação, das vivências, da cultura, das intenções e, principalmente, da imagem de criança que o professor constrói.

b) **Capturas dos momentos**: de diferentes óticas, em diferentes momentos, atreladas ao processo de observação e escuta. Capturas das cenas de aprendizagem por meio de foto, vídeo, registro da criança, falas, linguagens; Pandini-Simiano, Barbosa e Silva (2018) explicam que o olhar e a escuta capturados ganham forma no registro, permitindo materializar o vivido.

c) **Ética e estética**: primeiramente, a presença ética do documentador para não realizar esse processo de forma egoísta: com única visão do adulto professor. A ética coloca-se quando o professor abre novas possibilidades da captura da realidade: escuta as crianças, oportuniza que outros atores educacionais participem da construção da documentação. O professor aproxima-se o máximo possível da visão infantil, assumindo-a para as experiências por meio da documentação e conferindo uma dimensão ética do processo. Hoyuelos e Riera (2019) afirmam que a estética se aproxima da ética quando, desde o olhar e escutar a criança, o professor captura também os sentidos e significados dos meninos e meninas, conversando com elementos apreciados pela própria infância.

d) **Seleção dos capturados**: contempla os momentos de reflexão e intencionalidade do olhar do professor, que vai observar suas capturas e fazer a seleção a partir dos sentidos que observa e atrela ao que viveu junto com as crianças. Para Rinaldi (2014), a documentação é parte substancial da tensão desde as experiências vividas: a procura de sentido. São significados partilhados que, quando capturados, podem ganhar enfoque e zoom.

e) **Reflexão e interpretação**: processo de o professor documentador voltar às memórias educativas das experiências e vivências, revisitar as capturas e atrelar sentidos e aprendizagens potentes que aconteceram nas cenas junto com as crianças. De acordo com Rinaldi (2014), os documentos são recolhidos e retirados para releitura, reflexão e reconstrução do percurso. Além disso, este movimento promove vida às capturas, contando uma história em sequência de imagens, possibilitando que as vozes das crianças possam ser ouvidas, e também sua própria voz para contar as cenas. Essa

construção pode usufruir de uma linguagem poética, que se aproprie das teorias infantis.

f) **Compartilhamento**: a composição da documentação pode ser compartilhada ainda no processo de feitura com outros professores, com as próprias crianças, com as famílias, ouvindo-os, para perceber novos olhares, diferentes perspectivas. Pandini-Simiano, Barbosa e Silva (2018) apontam o professor como o que registra imagens, palavras, textos, desenhos e falas das crianças, reorganiza-os, mas em seguida a trama é compartilhada, lida e interpretada em companhia. O movimento da partilha, para as autoras, estabelece conexões, cria hipóteses, amplia significações.

g) **Composição**: o professor compõe a documentação com suas capturas físicas (foto, vídeos, registros, materialidades utilizadas nas experiências) atreladas às suas anotações, sua contação de história da cena; construindo material singular, que também na sua construção pode ter participação das crianças/gestão/famílias/grupo docente. Os textos devem ser legíveis até para quem não está presente nos contextos. (RINALDI, 2014).

h) **Põe em evidência**: são as paredes que falam e documentam, como ressalva Malaguzzi (2016). É necessário construir ações que visam a planejar o espaço que possa expor a construção coletiva da documentação. Oliveira-Formosinho e Pascal (2019) salientam que a documentação se preocupa em descobrir os modos como as crianças atribuem significados a suas experiências de aprendizagem, criando materiais comunicativos e que conversem com a escola, as famílias, as crianças, os professores.

i) **Produção de sentido, identidade, produção de cultura**: esses processos ocorrem o tempo todo e são construídos por todos os envolvidos na escola: os professores, gestores, familiares, crianças. Mas, após a exposição da documentação, o sentido, identidade e cultura são produzidos novamente, como uma circularidade. De acordo com Rinaldi (2014), isso pode tornar a documentação particularmente preciosa para as próprias crianças, que encontram a materialização do que fizeram. Assim, ela pode significar aos olhos das crianças a valorização e o sentido de suas descobertas e produções. A ação pode enaltecer as próprias crianças e não as deixa no anonimato, propondo vida e movimento às ações e teorias infantis.

Observamos que essas etapas acontecem de forma não linear, misturando-se com outras e abrindo novas possibilidades, como espiral em movimento. O escutar-olhar são movimentos primeiros da documentação e integram o processo de documentar. É com base na escuta e na observação dos processos infantis que o educador cria estratégias para aplicar os projetos com as crianças. Analisaremos, no próximo subtítulo, uma das categorias emergentes que compõem a investigação e se entrelaça à feitura da documentação pedagógica.

CATEGORIA EMERGENTE

4.3 A DOCUMENTAÇÃO DO ACERTO: “POR QUE SERÁ, NÉ?”

O documentador, interlocutor desse processo, que confere visibilidade às crianças em aprendizagem, é o professor. E sabe-se que os profissionais que atuam com crianças adotam alguma forma de documentação – livro das crianças, livro da sala de atividades, livros de aprendizagens (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019, p.118). Mas o processo de construção e a forma como esses registros são apresentados dão sentido a essa prática e à aproximação das crianças.

Mariano Dolci, colaborador de Lóris Malaguzzi, em Reggio Emilia, enfatiza que não é possível atribuir o papel de documentador a outro sujeito que não seja o professor. Dolci (2017, p. 52) ressalta textualmente: "o importante e indispensável é que a documentação seja feita pelos educadores. Muitos pensam que para documentar é preciso confiar em pessoas externas (fotógrafos, jornalistas...), mas isso não é possível". Dolci associa o papel do professor com a ação documentativa, pois só é possível compreender o que a criança sente, pensa e faz quando se está com ela e cria-se relação de afetividade. A partir dessas três pautas de observação e escuta das crianças: sentir, pensar e fazer, emerge uma categoria de análise na empiria desta dissertação. Outro *flash* panorâmico capturado da pesquisa empírica atravessa luzes por um apontamento que surge em uma discussão docente e que é trazido para as reflexões: por que não se documenta o que deu errado?

Ao tensionar e provocar esse questionamento para as presentes discussões, apoiamo-nos em Oliveira-Formosinho et. al. (2019), que afirmam que o processo documentativo necessita de atenção às perguntas:

- O que a criança faz?

- O que a criança sente?
- O que a criança aprende?

Se essas três ações da criança – pensar, sentir e fazer – são características holísticas presentes na documentação pedagógica, segundo Oliveira-Formosinho et. al. (2019) – que preveem documentação e avaliação em prol da integralidade das crianças –, por que pouco se documenta sentimentos além da alegria e espontaneidade?

Os três questionamentos são intrínsecos à qualificação do processo documentador, tornando visível, primeiramente, uma criança em ação, que se preocupa com compromissos de aprendizagem. Se o professor percebe esses três movimentos, as frustrações, medos, choros e “erros” poderiam se fazer presentes na documentação, para que fossem encarados como aspectos de aprendizagens e de experiências infantis. Tornar visível o que a criança aprende, sente, como aprende e como se sente em relação ao mundo e a si mesma demonstraria as suas inquietudes, processos e interações.

O construtor da documentação pedagógica tem papel fundamental, é agente de transformação do olhar da escola, das famílias e dissemina culturas das infâncias. Pinazza e Fochi (2018, p. 17) apontam que “há uma evidente dificuldade em demonstrar como tais registros são úteis para o professor construir o seu percurso educativo junto das crianças”. Aqui está um dos desafios da documentação pedagógica: ela mostra as experiências das crianças filtradas pelo olhar do professor.

Por isso, entende-se ser fundamental atentar para como o professor observa a criança, considera seus diálogos e narrativas, aproxima-se da realidade e compreende o que é significativo para cada um. O professor, ao capturar achados na docência com crianças pequenas, reconhece e valoriza as preciosidades do cotidiano, as descobertas presentes na interação das crianças com o mundo. Em diálogo proveniente da pesquisa empírica, a professora Bianca reflete no Grupo Focal Docência B:

> Bianca: às vezes a gente não põe – na documentação – o que a criança não tá a fim, que a atividade deu errado. Ah, ele não gostou da atividade, que nem os meus me questionando: a gente vai pro pátio depois né? E eu: sim, mas agora estamos falando disso. Tá tudo bem falar disso.

Com base nessa reflexão, identificamos que há o filtro no olhar do professor voltado a momentos felizes, que “deram certo”, na seleção de elementos para compor

a documentação. Ao construir a documentação, o professor comunica a complexidade construída pela criança sobre si e sobre o mundo. A identidade docente interfere na escolha de momentos, falas e registros que compõem a documentação pedagógica. Assim, o professor olha e reflete para sua prática documentativa e está afirmando concepções acerca de infâncias e de escola. Essa fala da professora evidencia que as escolhas dos momentos veiculados em fotos, diálogos, registros não trazem frustrações infantis, choros, tristezas, resolução de conflitos.

Todos esses momentos fazem parte do cotidiano da escola e também da inteireza do ser humano. Para Friedmann (2020), o respeito à escuta das crianças é uma proposta para que o adulto se conecte com todas as formas de expressão que elas têm, com suas linguagens não-verbais espontâneas. Escutar significa estar atendo às linguagens simbólicas: a linguagem do corpo, dos gestos, do movimento; as expressões plásticas e musicais; as brincadeiras, e tantas outras ”micro” manifestações, inclusive choros, frustrações e tristezas. A escuta presente, conectada, respeitosa - não invasiva - do adulto é significativa, pois as crianças estão produzindo uma cultura da infância – na sua mais autêntica manifestação – e, mesmo sem consciência da produção, estão expressando quem são.

Professora Ana, também no Grupo Focal Docência B, discute essa questão apoiando-se, teoricamente, em suas leituras:

> Ana: eu li no livro das mini-histórias, que tinha duas crianças desenhando. Uma delas *tava* desenhando e quando ela terminou, um amigo foi desenhar por cima. A criança ficou chateada sabe? Do tipo: o que tá fazendo com o meu desenho? E daí eu sei que foi acontecendo e o amigo falou que tava fazendo uma nave espacial. E daí eles acharam o sentido juntos. Mas a profe registrou um momento digamos triste sabe, um momento **que a gente não registra, não fala sobre isso, não documenta.** E eu achei muito significativo porque foi uma frustração que ele teve e ele teve que achar um recurso pra passar por cima.

Neste relato, a professora aponta a ausência de documentações que demonstrem chateação, tristeza e frustração. Para ela, são cotidianos não documentados, excluídos pelo filtro do professor, que não dá visibilidade para esses processos. Mas essa questão é muito maior que a escolha docente, é uma prática cultural enraizada nas escolas, de não documentar momentos e processos que são julgados como “ruins”, ou até fracassados perante a sociedade, como se, na escola, as crianças estivessem sempre sorrindo, felizes, correspondendo às expectativas dos adultos.

No grupo Pré B, duas crianças dialogam sobre a presença das documentações depois da indagação da pesquisadora:

> Pesquisadora: vocês têm outras fotos e documentações lá na sala?
> Bela: sim a gente vê, a mamãe também vê.
> Vicentinho: a minha mãe viu também.
> Bela: mas é lá na nossa folha (folhas que contêm registros dos desenhos e fotos), serve pra gente poder ficar feliz e olhar.

Percebemos que as famílias olham as documentações na sala das crianças, Bela e Vicentinho relatam que suas mães viram o que está na sala, demostrando que os processos são expostos para as crianças e familiares. Porém, a fala da menina sobre a serventia da documentação traz também indícios de que os elementos escolhidos pelo filtro do professor são de momentos felizes. Quando a criança relata que a documentação “serve pra gente poder ficar feliz e olhar”, coloca sentido em momentos que repercutem felicidade.

Figura 26- Grupo Focal com crianças do Pré

Fonte: acervo da pesquisadora.

As crianças do Pré estão conversando sobre a documentação “Segredo das flores”, que está no chão da sala, na figura 24. O fundo da sala mostra que as paredes estão com outras documentações expostas, que confirmam a fala de Bela sobre a presença de outros registros na sala. Conversando ainda sobre a documentação “Segredo das flores”, as crianças, no Grupo Pré B, relatam momentos documentados:

Pesquisadora: vocês sabem quem fotografou isso e fez essa documentação?
Bela: foi a professora, e a impressora.
Vicentinho: a profe!
Pesquisadora: ela nunca fotografa uma coisa triste?
Bela: não!
Vicentinho: é, a gente tá feliz lá!

O professor que captura a cena potente de aprendizagem com a foto, registro escrito ou vídeo, recorta o momento em imagem, som ou escrita. Não há como documentar sem capturar, seja uma imagem estática, em movimento, uma linguagem do corpo, uma voz ou registro da própria criança. A captura é o que deixa visível o que aconteceu na cena, pois, como afirma Malaguzzi (2016), aquilo que não se vê, não existe. No processo de seleção das imagens, o professor (re)olha os pequenos fragmentos do tempo, redimensionando a captura em uma história de sentido para compreender a aprendizagem da ou das crianças que estão em cena. No quadro 8, as seis documentações analisadas nascem de situações "que deram certo" na perspectiva do adulto:

Quadro 8 - Perspectiva das documentações pedagógicas

Alimentação é acolhimento	Suco de laranjas	Segredo das flores	Ninho de João de Barro	Como eu seria se eu fosse um boneco	Planeta das flores
Criança acolhedora	Recebimento das laranjas da vovó da criança	Pesquisa das flores	Criança que transita para outra turma	Processo de escuta que reverbera em produções de bonecos	Construção com madeiras e natureza que reverbera em narrativa de amor e flores.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2020).

Conforme o quadro 6, as documentações analisadas neste estudo trazem uma perspectiva inesperada, porém com desfecho e processo que, no olhar adulto, é feliz. As crianças, no seu cotidiano vivo de escola, compartilham experiências, olhares, narram suas histórias, brincam, choram, riem, vivem. E, retomamos Hoyuelos e Riera (2019) que ressalvam o papel do documentador: a observação nunca é neutra. Assim

como a observação não tem neutralidade, da mesma forma, os selecionados dos professores, o modo de narrar e as escolhas documentativas dependem da formação, das vivências, da cultura, das intenções e, principalmente, da imagem de criança que o professor constrói.

Na primeira documentação, intitulada como “Alimentação é acolhimento”, a situação rotineira documentada pela professora Amélie apresenta o momento de adaptação de uma criança, processo sensível, de desapegos e que traz diferentes sentimentos para cada uma. No Grupo Focal Docência A, a professora Amélie expõe sua documentação, lendo e mostrando ao grupo, conforme a figura a seguir:

Figura 27- Apresentação da documentação pela Professora Amélie

Fonte: acervo da pesquisadora (2020).

A professora Amélie expõe sua documentação com a leitura:

> O processo de adaptação a uma nova rotina pode ser quase um sinônimo de negação e resistência. E o Felipe não diferia muito de tudo que já sentimos sobre adaptação. Dito isso, salientamos um momento importante da Tina no período de chegada do amigo novo. Pelos olhos de Tina, nada passa despercebido, assim ela não poderia ignorar um fato de grande relevância que estava ali na sua frente, no momento de lanche, quando o Felipe recusava a nova refeição. Tina foi logo pontuando ao novo amigo: "Val preparou, você não comeu a maçã." (Val é quem prepara nossas gostosuras na Eureka) E diante de mais uma argumentação Tina diz: "Todos os amigos 'comeu' a maçã e você não comeu". Entre mãos, olhares, falas, Tina demonstra carinho, sensibilidade, afetividade e amor que o colega novo carecia naquele momento.

A narração da professora expõe olhar sensível perante o cotidiano da escola, percebendo o acolhimento entre as crianças, no processo de adaptação. A primeira frase da professora pontua a situação adaptativa nomeada como negação e resistência. Aqui, a professora expõe o processo que nem sempre é permeado por alegrias, sorrisos e tranquilidade, mas sua ênfase está no acolhimento da colega. A professora, ao discutir sobre suas escolhas, seleciona alguns processos mais sensíveis que ficaram de fora da sua interpretação e da narrativa da documentação pedagógica. Nesse pequeno diálogo, a professora Bianca, no grupo Focal Docência A, retoma a documentação de Amélie, que, em seguida, conta mais sobre a adaptação do Felipe:

> Bianca: eu queria ter presenciado esse momento, porque os dois são os mais falantes da sala.
> Amélie: sim, mas era o primeiro dia do Felipe, então ele estava bem quietinho. Ele só pedia: minha noninha tá vindo?

A professora revela que a criança estava quietinha e perguntando o tempo todo pela vovó. Essa percepção refere-se à adaptação, mas não foi selecionada para ser narrada pela documentadora. Por vezes, parece que há também negação e resistência de os professores revelarem momentos difíceis das crianças. A sensibilidade na percepção da acolhida da colega potencializa o olhar da professora para esse momento que pode passar despercebido nos cotidianos.

Os processos documentativos das demais professoras conferem visibilidade a momentos de aprendizagem motora, cognitiva, de pesquisa, e a documentação selecionada pela professora Amélie permeia o campo das relações, das interações e do sentir das crianças.

As escolhas são feitas pelo professor, colecionador que passeia pelos espaços e tempos, e seu olhar busca a fascinação do mundo, produzindo compilação emotiva para reconhecer preciosidades do cotidiano, oferecendo visibilidade por uma interpretação e narrativa (SIMIANO, 2015, p.112-113).

A documentação “Suco de laranjas” expõe o processo que gerou animação da turma do Jardim. A escolha da professora também expõe o momento que, no olhar do adulto, é rotulado como alegre, bem como a professora Bianca relata, no Grupo Focal Docência A, quando conta sobre sua documentação:

> E a experiência dele também né, ele **chegou na sala animado** com as laranjas e já pedindo se os colegas iam comer, se a profe ia comer. E eu propus um suco de laranjas. [...] E eu pedi se eles queriam fazer (o suco) e aí magina né, eles quiseram e **acharam superdivertido.**

Nessa documentação, a sensibilidade da acolhida acontece ao receber as laranjas da criança e propor momento singular na escola. Mas a escolha também ocorre no entorno do momento feliz, acolhedor, animador.

Essas duas documentações abrangem momentos breves, já a documentação "Segredo das flores" conta o processo investigativo da turma, composto por um tempo mais longo. Como são muitos momentos, o foco da documentação centra-se para a pesquisa em si, nos processos de hipóteses, de perguntas e de descobertas das crianças. Dessa forma, há uma tendência de mostrar apenas aquilo que foi positivo para o olhar docente, "aquilo que deu certo", o que foi bom. A professora Ana evidencia no Grupo Focal Docência A:

> A documentação faz a gente refletir, repensar algumas coisas, reavaliar e **ver o que foi bom**. Ou o quanto a gente conseguiu propor para aquela criança aprendizagens significativas. Acho que foi muito importante, muito legal.

A documentação põe em cena reflexão da prática docente e reverbera no olhar sobre as propostas feitas e com as aprendizagens das crianças, mas ainda há uma afirmação de "ver o que foi bom". Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019) argumentam que as âncoras da pedagogia-em-participação são constituídas por três características importantes: participativa, multidimensional e holística. Primeiramente, participativa, porque inclui muitas vozes, coleciona informações sobre aprendizagem, sentimentos e emoções. Multidimensionais, porque responde diretamente aos seres humanos que tem funcionamento multidimensional, por considerar seus aspectos físicos, biológicos, psicológicos, culturais, sociais e históricos. E, ainda, holística, porque as crianças são percebidas como integrais, e não objetos de avaliação.

Ao considerar estes três alicerces da pedagogia-em-participação que evidenciam o respeito as singularidades humanas em uma dimensão integral do desenvolvimento infantil, não há como excluir deste processo a presença das diferentes emoções das crianças. Os choros, frustrações e momentos de tristeza na escola, ainda são para o adulto, contexto delicado de se tratar. A formação escolar destas professoras e de tantos adultos educadores não refletiu sobre esses momentos no desenvolvimento, pois tende a afastar estes aspectos da escola. Como diria Malaguzzi (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 2016, p. 5) no poema Cem

Linguagens: “[...] a escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo.” Malaguzzi se refere às crianças que não são vistas em sua integralidade, refere-se a uma escola e uma cultura que privilegiam o cognitivo, e não criam espaço às demais manifestações do humano.

Em nova discussão sobre o registro daquilo que é positivo, no grupo Focal Docência B, duas professoras constroem sua conversa com indagações:

> Amélie: por que será, né? Que a gente quer sempre fotografar sorrisos e momentos lindos?
> Ana: e não existe isso né? Nem pros adultos!

Esse pequeno diálogo evidencia a procura de uma captura dita como feliz na concepção adulta. Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019), no que pode ser chamado de família das pedagogias participativas, a criança é competente, detém poder sobre sua participação e o uso integrado de seus sentidos, da cognição e da emoção, pois a Educação Infantil visa a salvaguardar a educação holística das crianças.

Ainda sem resposta, firma-se o convite à reflexão destes questionamentos (re)lançados: “Por que não se documenta o que deu errado?”; Por que não se documenta tristeza? Por que não se documentam choros e frustrações?

O OLHAR NA PERSPECTIVA DAS
MÚLTIPLAS LINGUAGENS

5 O OLHAR NA PERSPECTIVA DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS: “QUANDO DIZ QUE AS CEM LINGUAGENS PASSAM PELO CORPO, NÉ?”

No capítulo cinco, debruçamo-nos sobre as múltiplas possibilidades de linguagem das crianças. Também discutimos uma das categorias emergentes que decorre das linguagens mais evidentes no contexto empírico: *linguagens sensoriais e sensíveis.*

A criança é feita de cem[15]
A criança tem
cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
A criança diz:
ao contrário, as cem existem.

As

linguagens são convite para olhar as realidades da Educação Infantil e repensar as oportunidades de linguagens oferecidas às crianças. O poema de Loris Malaguzzi e a fala que estampa o título desse capítulo possibilitam refletir sobre o papel da escola com respeito à cultura das infâncias. A fala que intitula esse capítulo anunciada pela professora Ana no Grupo Focal Docência B, trata de explorar o corpo da criança por inteiro:

> Quando diz que as cem linguagens passam pelo corpo, né? Não é só o corpo pensante, é o corpo sentimento, de emoções.

A professora inclui as diferentes possibilidades do corpo da criança, considerando a inteireza. As crianças, desde pequenas, exploram seu ambiente através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 21). Com as diferentes linguagens, as crianças materializam e expressam suas ideias,

---

15 Poema de Loris Malaguzzi que dá abertura ao livro *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 2016). EDWARD, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança:* a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.Parece-me mais adequado que referências completas sejam apresentadas ao final, junto às referências bibliográficas.

evidenciam curiosidades sobre o mundo. Em seu desejo de expressão e comunicação, elas utilizam diferentes linguagens, muito além da verbal e escrita.

No movimento contínuo da linguagem, as crianças vão se conhecendo e reconhecendo como seres sociais. Para Malaguzzi, em entrevista por Vea Vechi (MOSS, 2016), em interação com os adultos, com outras crianças, meio ambiente, coisas, sombras, cores, espaços, tempos, ruídos, cheiros, gostos, as crianças vão produzindo repertório cultural por meio da investigação das múltiplas linguagens. Para melhor compreender a metáfora das cem linguagens, Lóris Malaguzzi (1996) explica a intenção de proporcionar múltiplas linguagens às crianças, como podemos visualizar no quadro 9:

Quadro 9 - Metáfora das cem linguagens

1	Reconhecer que a criança tem “cem línguas” é compreender que a espécie humana tem o privilégio de se manifestar através de uma pluralidade de línguas - para além da falada.
2	Todas as línguas têm o direito de se realizarem plenamente e, quanto mais conseguirem, mais fluem nos processos de enriquecimento do desenvolvimento infantil.
3	Todas as linguagens expressivas, cognitivas e comunicativas que se constituem em reciprocidade, nascem e se desenvolvem na experiência.
4	A criança está sujeita a estas línguas para ser construtiva e coautora das suas experiências, participando nas variações históricas e culturais do tempo e espaço que vive.
5	Todas línguas que já coexistem na mente e nas atividades da criança têm potência para transformarem-se em forças generativas de outras línguas, outras ações, de outra lógica e outro potencial criativo.
6	Todas as línguas precisam viver em igual dignidade e valorização, em plena solidariedade com uma adequada competência cultural do adulto e do ambiente.
7	Qual o apoio ou a confirmação que se pode dar a estas propostas? (esquecidas ou subestimadas de estudos, investigação, experimentação).

Fonte: elaborado pela autora a partir de Malaguzzi (1996).

O trabalho da escola oportuniza contextos para as crianças comunicarem-se com o mundo, com esse potencial das línguas de que elas são dotadas. Estas sete condições esmiuçadas por Malaguzzi (1996) podem permitir às crianças compreenderem como o seu brincar, ver, sentir, fazer, pensar os leva a conhecer o mundo e como o conhecimento vai gerando ciclo contínuo de descobertas.

Conforme Malaguzzi (1996), a experiência possibilita à criança interagir com o mundo nas suas linguagens potentes e dá liberdade para que elas possam investigar com os recursos dos diferentes sentidos para perceber as formas, materiais, cheiros, sons e cores. A partir disso, podem compreender como a razão, o pensamento e a imaginação criam movimentos contínuos entre as coisas para mover o mundo.

As crianças a quem é oportunizada uma potência de investigação para perceber e interagir com o mundo vivem experiências com liberdade para explorar suas diferentes linguagens. Por isso, a liberdade no linguajar – experimentar diferentes linguagens – acontece no experienciar com o mundo, em processo investigativo que tem significado para descobertas e criações. Assim, as diferentes oportunidades de explorar as linguagens potencializam novas experiências e conhecimentos às crianças. Jobim e Souza (2016, p. 16) afirma que há uma urgência em compreender a infância articulada com a linguagem, pois as crianças participam e são autores em criação da cultura através do uso criativo da linguagem.

A ideia de experimentar com as linguagens para abrir uma potência investigativa considera a palavra da criança que está no corpo (SIMIANO, 2015). O corpo em experiência usa de línguas distintas: a linguagem das mãos, das emoções, dos pés, do corpo todo. As crianças internalizam o mundo a que pertencem e o exteriorizam pelas linguagens. Na cultura escolarizada, a linguagem é associada estritamente à vertente verbal e escrita, que, por vezes, ganha lugar de destaque na proporção de inibir a curiosidade por outras manifestações expressivas e inventivas nas infâncias. Explorar e conhecer linguagens utilizadas pelas crianças para expressar-se depende também de estar junto com elas, observá-las e escutá-las, a fim de perceber suas especificidades culturais e interesses singulares.

Benjamin (2011) afirma que a linguagem não é só o que é possível comunicar, visto que a linguagem dá acesso a diferentes signos, e o homem atribui sentidos àquilo chamado pelo autor de não-comunicável. Esse termo usado por Benjamin (2011) refere-se à linguagem simbólica, construída pelos sujeitos em interação com o mundo. Benjamin concebe a linguagem como constituidora do homem, atrelada ao mundo. Para ele, “não há evento ou coisa, tanto na natureza animada quanto na inanimada, que não tenha, de alguma maneira, participação na linguagem” (BENJAMIN, 2011, p. 50). E, ainda para o autor, as crianças fazem ressurgir a linguagem mimética, que foi uma das manifestações primitivas do homem, surgindo a partir de uma mímica gestual. O mimético não desapareceu, foi se transformando e ampliando na evolução

humana, mas as crianças usufruem da faculdade mimética nos seus jogos infantis. Por meio da linguagem da mímese, as infâncias imitam o real, sendo exatamente aquilo que sua imaginação deseja. Por isso, imaginar é uma experiência de linguagem, bem como, desenhar, teatrar, grifar, imitar, tocar, modelar, dançar, cantar; e tantas outras possibilidades que são permeadas por muitas oportunidades de linguagens.

A liberdade de linguajar é percebida em alguns momentos de perambulações da pesquisadora pelo espaço da escola. É rotineiro encontrar as crianças lambuzadas por diferentes materialidades: terra, água, tinta, barro, argila e até comida. A figura 28 ilustra momentos corriqueiros capturados em dias de visitação à empiria.

Figura 28 - Experiências sensoriais

Fonte: acervo da pesquisadora (2020).

As imagens revelam linguagens sensoriais, que as crianças experimentam com o corpo. Neste lugar, as crianças e adultos parecem despreocupados com a “sujeira” ou com a proporção de lambuzeira das materialidades no corpo, evidenciando serem situações experimentadas de forma cotidiana. No Grupo Focal Docência A, a professora Ana conta sobre o processo investigativo das flores, no qual as linguagens do sentir se fazem presentes:

> Eu instiguei muito, no olhar no sentir, no colocar a mão, como que é a pétala dessa flor? Elas são todas iguais? São compridas? Grossinhas? E isso acho que foi bem rico, porque hoje tudo que eles olham eles observam, e tudo que tu propõe pra eles, eles vão tentar abrir pra ver por dentro e ver o que tá acontecendo. E a última fala deles elas semana foi assim: profe, quais serão nossas outras experiências?

A fala de Ana deixa claro que as crianças na escola têm oportunidade de exercer a linguagem sensorial do corpo, de mexer, de entrar em contato com o objeto de estudo.

Segundo Faria (2007), Malaguzzi propõe ideias que privilegiam o movimento de todas as linguagens. Dessa forma, os espaços de Reggio Emília atualizaram a cultura italiana da imagem, gerando espaços que permitem às crianças expressarem suas diferentes linguagens, que possam pintar, desenhar, fazer esculturas, construir engenhocas, em ambientes que se pode sujar e bagunçar. A escola também se mostra despreocupada com os espaços “desorganizados” ou “sujos” na perspectiva adulta. Existem paredes pintadas, “manchadas”, jardins revirados por escavações na terra, tocos de madeira montados no pátio, caixas e armários organizados pelas próprias crianças. Esses elementos compõem uma escola com identidade própria, habitada e marcada por crianças que experimentam e se expressam em linguagens de criação e invenção.

5.1 MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DE EXPERIMENTAR LINGUAGENS

As diferentes experimentações de linguagens fornecem repertórios para que as crianças produzam culturas. Quando se trata de cultura, entendemos como uma essência do pertencimento a um determinado grupo e lugar, ao uso de uma determinada linguagem, aquilo que permite a cada um reconhecer-se como parte de um grupo (JOBIM E SOUZA, 2016). As diferentes linguagens que produzem cultura infantil são processos culturais que circundam as crianças e suas imaginações, experimentações, fantasias e brincadeiras.

As múltiplas linguagens se aproximam da discussão de documentação pedagógica e das infâncias, pois estão próximas do olhar da criança, protagonista defendida por Malaguzzi (2001). Crianças são atores e autores das próprias histórias. “Elas se tornam protagonistas quando se manifestam por meio das mais diversas formas de expressão: da palavra, da brincadeira, das artes, da música, da dança, do esporte, do movimento e de tantos outros tipos de narrativas” (FRIEDMANN, 2020, p.

38). O protagonismo é exercido espontaneamente pelas crianças, a partir das possibilidades e oportunidades de tempos e espaços para se expressarem.

No Grupo Focal Pré B, as crianças tentam explicar o que elas fazem na escola, e, no diálogo, é possível identificar linguagens atribuídas à experiência sensorial:

> Pesquisadora: E aqui na Eureka vocês só usam papel?
> Bela: Não, a gente brinca e desenha. A gente brinca com tudo, com tudo de tudo.
> Vicentinho: Eu gosto de brincar de tinta.
> Bela: Eu também gosto, é muito legal, eu fico bem suja, mas no banho a gente se limpa.
> Vicentinho: A gente risca de giz
> Bela: Brinca com argila.
> Vicentinho: Terra, água, lá na lambança com argila. Ali tinha terra, argila e muita água, água de argila.

Quando Bela tenta explicar: “a gente brinca com tudo, com tudo de tudo”, também abre bem os braços como se tudo que existe na escola fosse possibilidade de brincar. As crianças mencionam vivências como “eu fico bem suja”, elencam o brincar com água, terra, argila e nomeiam a brincadeira como “lambança”. As falas evidenciam diferentes propostas que permeiam as linguagens sensoriais e permitem acessar tanto o sentir quanto o sujar-se, a experimentação de texturas, de combinações e o “brincar de tudo com tudo”.

A fala infantil de brincar “de tudo com tudo”, possivelmente, menciona movimentos corriqueiros na escola de utilizar materiais do cotidiano para as crianças brincarem. Ao perpassar espaços da escola, é possível perceber canos, torneiras, interruptores, colheres, conchas, caixas, lanternas, madeiras, panos. Essas materialidades da vida cotidiana que, na ótica tradicional, não são materiais pedagógicos, ganham espaço nas propostas brincantes das crianças, como se evidencia na Figura 29:

Figura 29 - Possibilidades brincantes

Fonte: acervo da pesquisadora (2020).

Essas múltiplas possibilidades, de acordo com Gobbi (2010), são práticas pedagógicas com crianças que favorecem, em proposta curricular, a introdução da criança à vivência de diferentes linguagens. Com a oportunidade de utilizar e manifestar diferentes linguagens, aos pequenos é possibilitado o domínio de vários gêneros, formas de expressão e experiências com o meio sociocultural. Considerar as diferentes linguagens, nos contextos cotidianos da Educação Infantil implica aproximar e ampliar manifestações artístico-culturais (GOBBI, 2010).

A integração e a fusão de diversas experiências proporcionam à criança sentir-se inteira, experimentar com diferentes linguagens. Quando usa o corpo para se expressar e se comunicar, ela sente o mundo. Assim, a experiência é simbólica e repleta de sentidos (SIMIANO, 2015). As crianças constroem seus sentidos lendo o mundo a sua volta e percebendo novos significados que são relacionados às suas experiências de vida.

Por uma educação que oportunize experimentação e a construção de sentidos, a BNCC (BRASIL, 2017), com a organização curricular que apresenta, aproxima-se da ideia de que as crianças devem usufruir de diferentes linguagens. Pela estrutura curricular, a Educação Infantil não tem obrigatoriedade de ensinar a apropriação da linguagem escrita, incumbência que fica para o Ensino Fundamental – anos iniciais. Isso pode acontecer justamente para que as linguagens sejam exploradas e

experimentadas pelas crianças, oferecendo maior repertório de expressões. Os alunos, em seu processo de escolarização, percorrem momentos específicos no uso da escrita. Mas, como primeira etapa de Educação Básica, a Educação Infantil prioriza as demais linguagens e aproxima a criança do mundo letrado e da leitura. Não se trata de uma alienação das letras escritas, mas de uma expressão espontânea, que acontece pelas curiosidades e inquietudes infantis. Essa leitura é feita pela criança desde o nascimento, porque independe de ler o código escrito. Conforme ideia de Freire (1998), configura-se como leitura de mundo, e a criança lê o mundo muito antes de ler as palavras.

E mesmo quando as crianças se aproximam das palavras, sejam elas faladas ou escritas, também usufruem de diversas possibilidades de outras linguagens para brincar com a língua, carregam a palavra perto da coisa, inventam. Rodari (1982) explica que a invenção é um dos modos de tornar as palavras produtivas, no sentido fantástico, de deformá-las. As crianças inventam, trocam, deformam, porque essas ações as ajudam a explorar as possibilidades da palavra, a dominá-la, forçando declinações inéditas. Dessa forma, propicia a liberdade da criança como ser ”falante” com direito à sua “prosa pessoal”. Tina, quando vai explicar um episódio no grupo focal Maternal B, inaugura o termo “crianço”:

> Tina: eu não comi. O Felipe não comeu também, e nem o Bruno comeu, nem a Tina, e nem o Tete queria. Alguém riscou em cima da mesa, quando alguém riscou era alguma criança ou *crianço* que desenhou aqui. Porque eu não gosto de comer assim com a mesa riscada.

E, Cristian, quando conta as experiências com as laranjas, no Grupo Focal Jardim A, cria a expressão *laranjaiada*:

> Cristian: e também um bolo né? Que a gente usou toda aquela *laranjaiada*!

Invenções e criações na infância são importantes manifestações linguísticas que possibilitam interagir com o mundo e seus diferentes significados. A criança cria e recria modos de se expressar a partir das convenções da língua que, socialmente, vai aprendendo e subvertendo. No caso de Tina, sabe que há presença de gênero masculino e feminino com marcas específicas ao final das vogais “a” e “o” em diversas palavras que escuta e diz. Espontaneamente, emprega a regra e diz “criança e crianço”, de acordo com suas aprendizagens sociais linguísticas. Cristian, quer contar sobre a grande quantidade de laranjas e usa da expressão “laranjaiada”, com base em palavras que já escutou.

As crianças dessa empiria se revelam questionadoras, curiosas, pedem por espaço de expressão e de experimentação, querem contar sua vida cotidiana. Esse pequeno trecho de conversa ilustra diálogo que demarca a curiosidade, a espontaneidade e a linguagem infantil:

Cristian: na vovó Zélia, tinha uma cobra lá em cima.
Lucas: era uma cobra de fogo?
Cristian: não, ela era verde bem grande.
Cristian: subi numa escada bem alta, quase que alcança o céu.

Cristian relata como conseguiu as laranjas que foram experiência culinária na escola. Ele conversa com Lucas, querendo contar seu cotidiano. Lucas está curioso com a imagem de cobra que vai criar a partir das narrativas de Cristian. A noção de altura e de cor empregadas por Cristian mostram um dos sentidos que as crianças atribuem para a linguagem: o pensamento por imagens. A escada era tão alta que quase alcançava o céu, a cobra não era de fogo porque era verde.

A partir dessa perspectiva, ler o mundo é prática que tem seu início antes da leitura de códigos e símbolos alfabéticos, estando diretamente atrelada aos significados e aos sentidos que as crianças atribuem às suas experiências e diferentes relações. Assim, os significados construídos a partir de experiências sociais das crianças oferecem mais repertórios para a produção de novos saberes. A pluralidade de formas de linguagem, nas possibilidades da Educação Infantil, abre oportunidades para o desenvolvimento da leitura de mundo das crianças.

No próximo subtítulo, vamos discutir outra categoria emergente da presente investigação, dedicada à nomeação de linguagens.

CATEGORIA EMERGENTE

5.2 LINGUAGENS SENSORIAIS E SENSÍVEIS: “NÃO SEI SE EXISTE!?”

“Não sei se existe” é uma fala originada por uma professora na empiria desta dissertação, quando ela nomeia a presença de linguagens sensoriais das crianças nas documentações pedagógicas e expressa a dúvida entre o vivido pela criança e aquilo que é documentado.

Um dos *flashs* panorâmicos que emerge deste estudo são as linguagens sensoriais e sensíveis, percebidas através do sentir das infâncias e da docência.

Utilizamos os termos sensorial e sensível por emergirem das falas docentes. Para as professoras, o sensorial refere-se ao processo por meio do qual o estímulo, interno ou externo, causa uma reação no processo relativo ao sensório, às sensações e aos diferentes jeitos de conhecer. O sensível, na concepção das docentes, acessa as emoções das crianças, estando atrelado a perceber nas sutilezas o que as crianças estão sentindo.

Ao considerar o desenvolvimento integral das infâncias, Jobim e Souza (2016) afirma que, desde muito cedo, as crianças buscam estabelecer relações para se comunicarem com o mundo físico e social. As primeiras tentativas envolvem a totalidade do corpo e, nesses movimentos corporais, sempre ampliados pelo sentido que seu meio social proporciona, a criança se manifesta com diferentes linguagens, a partir da constituição simbólica da realidade. Ainda para a autora, a criança é “um ser que participa da criação da cultura através do uso criativo da linguagem na interação com seus pares, adultos e crianças, mas também com as coisas ou os objetos que existem ao seu redor.”. (JOBIM E SOUZA, 2016, p. 16).

As infâncias, como são concebidas nesse estudo, estão intimamente associadas às linguagens, pois é na linguagem e pela linguagem que as crianças se constituem para si, para o outro e para o mundo da cultura (JOBIM E SOUZA, 1994).

Nas documentações analisadas, há processos sensíveis da escuta por parte dos professores para construir as capturas. A presença da sensibilidade nos professores amplia os olhares para perceber as linguagens mais sensíveis também das crianças, que escapam do olhar voltado puramente ao cognitivo no desenvolvimento infantil. Muitas vezes, o olhar que se atrela às linguagens infantis comparece de uma forma mais restrita, elencando somente possibilidades que desenvolvam habilidades motoras, de lógica, de grafismo. Mas, na perspectiva deste estudo, que considera a inteireza do desenvolvimento das crianças, perceber essas minúcias sensíveis se torna essencial e relevante. Para Malaguzzi (1996), as linguagens podem permitir às crianças compreenderem o mundo não só como o seu fazer e pensar, mas também com seu ver e sentir.

Ao questionar as professoras no Grupo Focal Docência B sobre quais linguagens se fazem presentes nas documentações, a professora Bianca elenca a linguagem corporal e a do desenho, mas enfatiza a linguagem do olhar, na expressão da criança por meio do sensível:

> Bianca: A linguagem corporal, a linguagem do desenho e a linguagem do olhar. Entra na expressão, mas o olhar é muito expressivo, na hora que eles acham uma coisa surpresa. O olhar sensível.

Bianca menciona o olhar como uma linguagem, percebendo o movimento sensorial da criança que se expressa com os olhos. Considerar essas manifestações sutis como linguagens é contemplar a inteireza das crianças. Assim como afirma Gobbi (2010), as diferentes linguagens refletem sobre os tempos da infância, sobre as potências infantis, pressupondo a riqueza da criança e o direito a conhecer outras expressões e estabelecer relações com a cultura sem ser somente consumidora, mas produtora.

O aparecimento de olhares para esse sensível configura-se como característica muito peculiar da realidade investigada, para momentos das crianças em suas emoções e manifestações de sentimentos. Percebemos, nas falas das professoras e até mesmo em situações documentadas, que há uma preocupação com essa dimensão da plenitude infantil. Quando a professora decide documentar algo, é também um filtro do seu olhar perante o que se passa no cotidiano com as crianças. As documentações: “Alimentação é acolhimento”, “Planeta das flores”, “Como seria se eu fosse um boneco?” expõem com mais evidência esse olhar perante o emocional e a expressão das emoções reverberada pelas crianças. Diferente do que é comumente visto em processos documentativos, que exaltam processos de aprendizagem cognitiva ou de descobertas do desenvolvimento infantil, há uma tendência a olhar mais de perto as relações e emoções.

A professora Ana, no Grupo Focal Docência B, quando questionada sobre quais linguagens estão presentes nas documentações pedagógicas, discorre sobre as linguagens das sensações e dos sentidos, considerando a inteireza das crianças:

> Ana: eu acho que em todos eles, não sei se existe, mas a linguagem sensorial. Todos eles tiveram sensações, tanto de sentimento quanto corporal, enfim, de todos os sentidos assim.

Um extrato da fala docente: “não sei se existe”, que intitula esse subtítulo, demonstra a percepção da professora sobre as expressões infantis e pede pelo nome que ela inaugura nessa observação. Ao observar as documentações, aponta o sentir nas experiências que são documentadas das crianças. E, ainda, complementa:

> Ana: quando diz que as cem linguagens passam pelo corpo né? Não é só o corpo pensante, é o corpo sentimento, de emoções. Eu acho que também esse olhar que a gente tem bastante enquanto escola, do que a criança tá sentindo da experiência e não só o que ela tá aprendendo.

“Não é só o corpo pensante” sinaliza que não se considera apenas o cognitivo permeado pelas habilidades pedagógicas exploradas pelas crianças. A professora se refere ao envolvimento docente com o que a criança sente e não só o que aprende, postura que se aproxima das discussões freirianas. Paulo Freire (1998) defende que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. A expressão, utilizada para explicar que, antes da aquisição do código escrito, a criança cria significados a sua volta, empregando outras formas de ler. Ler o mundo implica ler os signos a sua volta, os objetos, os sinais, os gestos, a natureza, atribuindo sentido para a existência e as experiências. Freire também relata as primeiras leituras na perspectiva do olhar de criança:

> A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo (...) Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perspectiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. (FREIRE, 1998, p. 12).

As primeiras leituras da criança são aquelas sentidas. Ler o mundo antes de ler as palavras pressupõe criar sentidos por outras linguagens além da verbal, pois as experiências sensíveis se fazem importantes nesse processo.

Para Jobim e Souza (1994), o sensorial, frequentemente empobrecido pela experiência do adulto, torna-se para a criança uma realidade que anula a diferença de seres vivos e objetos inanimados. Para a autora, a criança se constitui por necessidade de linguagem, transforma a experiência sensível em discurso humano. O aparecimento de palavras inventadas na expressão pura das crianças tem conexão com a experiência, com as experimentações em linguagens. Quando Tina, menciona que “foi uma criança ou crianco” que riscou a mesa, ou quando Cristian revela que fizeram um bolo de toda aquela “laranjaiada” inauguram palavras, expressões puras das suas conexões.

Na etapa da Educação Infantil, por meio dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento – conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se –, a BNCC (BRASIL, 2017) busca garantir que as crianças tenham diferentes experiências com diferentes linguagens. Para que esses direitos sejam efetivados, as linguagens dariam suporte para que o experimentar aconteça por meio da exploração, manipulação, criação.

Quando tratamos de linguagens sensoriais, Simiano (2015), a partir de Benjamin, reitera que as linguagens são tão próximas da cultura das infâncias que parecem plasmar nas coisas: os substantivos viram verbos; ou seja, podem assumir dimensão temporal de ação e se repetir em diferentes frequências e durações distintas; a criança tem uma estreita relação com as coisas pelo corpo, pelo toque, pelo sentir. Os sentidos estão atrelados às linguagens, e o conceito da criança que plasma nas coisas, criado e contextualizado por Simiano (2015), compreende a estreita relação das crianças com as miudezas: a natureza, os pequenos objetos, o próprio corpo, o encontro da mão com novas texturas, essa linguagem que fala pelo sentir. Em outros diálogos do Grupo Focal Docência B, as professoras elencam novas linguagens percebidas e nomeadas a partir da observação das documentações pedagógicas:

> Amélie: linguagem da escuta.
> Ana: linguagem da conexão, da natureza, dos sentidos e do expressar.
> Amélie: essa linguagem da conexão, a linguagem do encantamento do cotidiano, o quanto eles aprenderam e o quanto eles descobriram o que tem na nossa escola de objeto do conhecimento, de descobertas, de pesquisa pra eles.

Depois de as professoras explorarem o olhar como linguagem, também elencam a linguagem da escuta, da conexão e novamente a presença dos sentidos como linguagem. Essas nomeações afastam-se da educação tradicional, centrada em aspectos voltados ao conteudismo, que elencam como prioridade aprendizagens puramente cognitivas, da leitura e escrita como linguagens primordiais.

Gobbi (2010, p. 02) ressalva que, com frequência, o termo “linguagem” é relacionado estritamente à linguagem verbal e escrita e, por vezes, atribui-se lhe um significado tão grande que chega a inibir a curiosidade por conhecer outras manifestações expressivas dos seres humanos, sobretudo quando têm pouca idade. A autora, frente a esse cenário, relata que as crianças precisam de oportunidades com os mais variados objetos, texturas, formas, cores. A criança recria e aprende com as múltiplas linguagens:

> A valorização das linguagens infantis a partir da experiência, envolvendo a dança, o desenho, a literatura se enquadra no pensamento de John Dewey que elimina dicotomias, não separa o pensamento da arte e situa a criação artística e o pensamento como portadores de estética. [...] Assim, pela experiência, os atos de expressão que utilizam a dança, a música, o desenho, o gesto, que iniciam com uma impulsão, diferenciam-se a partir da experiência passada e se juntam com a nova, em um processo que não é simples junção, mas uma recriação, em que o material antigo ganha nova vida. (GOBBI; PINAZZA, 2015, p. 8)

As autoras propõem a valorização das diferentes linguagens, pois as experiências não separam corpo e mente, mas priorizam a aprendizagem da criança. A educação que permite às infâncias experimentarem diferentes linguagens considera que as crianças têm inteligências sensoriais, corporais, cognitivas, emocionais e sociais.

Evidenciamos, no diálogo anterior, a fala da professora Amélie, que faz menção ao novo termo: “linguagem do encantamento do cotidiano”:

> Amélie: essa linguagem da conexão, a linguagem do encantamento do cotidiano, o quanto eles aprenderam e o quanto eles descobriram o que tem na nossa escola de objeto do conhecimento, de descobertas, de pesquisa pra eles.

Essa nomeação da linguagem parece atravessar a curiosidade das crianças, que encaram o mundo como uma permanente investigação. Gobbi e Pinazza (2015, p.37) esclarecem que “quando se favorece o contato entre as linguagens e as crianças, e entre elas e os adultos, diferentes modos de ver e compreender o mundo são criados, e com isso, múltiplas formas de expressá-lo.”.

Nigris (2015) menciona a didática da maravilha e problematiza as práticas da didática tradicional, da mera transmissão do conteúdo de maneira mecânica e distante do contexto e da curiosidade das crianças. Nigris propõe uma didática cuja abordagem parte das “curiosidades divertidas dos alunos” (NIGRIS, 2015, p.149), que oportuniza às crianças experiências permeadas de significado, uma abordagem que prioriza e valoriza as expressões dos meninos e meninas, destacando processos lúdicos, a imaginação, o corpo, as linguagens sensíveis nas produções das culturas infantis das crianças. Esse maravilhamento do mundo se aproxima da ideia da professora Amélie, que menciona a linguagem do encantamento do cotidiano.

O encantamento do cotidiano só pode ser visto por um adulto sensível, capaz de maravilhar-se com as ações da criança, cúmplice de suas mirabolações, afinal, “as crianças em suas diversas maneiras de manifestar curiosidade pelo mundo revelam leituras de mistérios profundos sobre a existência humana” (GOBBI; PINAZZA, 2015, p. 36).

No Grupo Focal Jardim B, ao conversar com as crianças sobre a documentação “Ninho de João de Barro”, logo nos primeiros minutos de diálogo, uma das crianças pergunta: “A gente pode desenhar?”. O questionamento infantil pede por espaço de outra linguagem para explicar sobre a vivência documentada, utilizando-se

do grafismo como língua. Segue o diálogo deste grupo com novas reverberações de outras crianças:

Cristian: A gente pode desenhar?
Leonardo: A gente fez a casa do João de barro.
Cristian: Eu vou mostrar no desenho... o chão, o galho, a casinha, aqui óh.
Leonardo: Eu tô fazendo eu aqui óh. Assim é minha letra do passarinho.
Leonardo: Eu tô aqui com a casinha

Com o desenho, as crianças mostram elementos importantes dos momentos que foram documentados pelas professoras. A Lauren, criança de outra turma, veio ao grupo do Jardim mostrar sua produção e, assim, as crianças criam junto a ela. Como apontou Leonardo: “A gente fez a casa do João de barro”. Mas, Cristian pede para desenhar e ainda reforça que vai mostrar o que aconteceu no desenho. A seguir, o desenho construído por Cristian para contar sobre o momento documentado:

Figura 30 - Desenho do Cristian

Fonte: acervo da pesquisadora (2020).

Para Gobbi e Pinazza (2015), as experiências com o mundo são intermediadas pela linguagem. É por meio dela que as crianças vivem e criam cultura.

Pelas diferentes linguagens, são acessadas as vivências com o mundo e produzida a cultura da infância, como salienta a autora:

> Sabemos que as crianças expressam-se utilizando várias linguagens, com as quais constroem a si mesmas e as culturas nas quais estão inseridas levando-as ao encontro entre palavras, choros, sons, movimentos, traçados, pinturas, todos imbricados em ricas manifestações. (GOBBI, 2010, p. 2).

Nessa perspectiva, considerar e observar as múltiplas linguagens infantis implica respeitar a integralidade do desenvolvimento das crianças e dar sentido às suas diferentes expressões. As ricas manifestações mencionadas por Gobbi (2010) só podem ser oportunizadas se diferentes possibilidades são apresentadas às crianças durante o tempo e no espaço da escola.

A organização do tempo e do espaço escolar é essencial para promover experiências por meio de diferentes linguagens infantis. Para Gobbi (2010), a escola e os adultos são criadores do tempo e do espaço para as diferentes manifestações de linguagem, pois,

> [...] sabemos que as crianças expressam-se utilizando várias linguagens, com as quais constroem a si mesmas e as culturas nas quais estão inseridas levando-as ao encontro entre palavras, choros, sons, movimentos, traçados, pinturas, todos imbricados em ricas manifestações, mas que, por vezes, encontra-se enfraquecida no cotidiano infantil devido à ausência de propostas, que mesmo simples, procurem garantir processos de criação em que os questionamentos, a busca criativa por diferentes materiais, o respeito pelo trabalho individual e coletivo, estejam presentes. Cabe aos adultos, junto com seus pares e as crianças, criarem espaços no cotidiano de creches e pré-escolas em que as manifestações infantis estejam presentes sendo compreendidas em sua inteireza, não se deixando conduzir apenas pela linguagem verbal ou escrita desconsiderando demais formas expressivas. (GOBBI, 2010, p. 3).

A autora sinaliza a criança como construtora, que produz cultura e vive-a com as diferentes linguagens, por meio das quais se expressa, considerando a inteireza da criança e das suas manifestações. No Grupo Focal Docência B, as professoras refletem sobre o olhar que se tem na Educação Infantil, no que tange às linguagens das crianças que, com o tempo de escolarização, tendem a se perder:

> Bianca: na educação infantil, a gente tem esse olhar, as crianças já estão vivendo, e elas levam pra adiante. Pensa depois, que linguagem vai sobrar? Só a escrita!
> Ana: porque também só enxergam a linguagem do registro. Do que é pronto.
> Bianca: aquilo de entender, criar, construir... se perde.

O espaço sensível que se abre para manifestar emoções, desejos, criações e invenções parece apagar-se gradativamente, nas demais etapas escolares. Assim, reforça-se a importância de os ambientes infantis oportunizarem condições traduzidas em tempo e espaço para exploração de linguagens diversas. Para Jobim e Souza (2016) a criança reinventa a linguagem ao chegar ao mundo a partir do desejo legítimo de encontrar a forma estética que faça justiça à experiência sensível, transformando-a em linguagem.

No Grupo Focal Docência C, professora Bianca reitera a sensibilidade do olhar docente para com as crianças:

> Bianca: desde a fotografia de registrar esse momento, dessa troca, dessa partilha que a gente tem enquanto grupo, e a sensibilidade de olhar para essas crianças, acho isso muito gratificante!

A sensibilidade do olhar mencionado por Bianca também é uma linguagem que precisa estar presente na percepção e nas ações do professor. No Grupo Focal Docência B, ela nomeia a linguagem da conexão e explica seu significado para o grupo:

> Bianca: [...] mas a linguagem do conectar! Conectar é importante porque a partir do momento que tu não tá conectado com o que tá aprendendo e ensinando não faz sentido pra ti. Não é significativo se tu não tá conectado, então só vai ter se tu tiver uma conexão com esse trabalho que tu vai fazer, é dessa forma que tu vai aprender.

Essa linguagem identificada pela professora representa também uma subjetividade estreitada com as emoções, o envolvimento e o pertencimento da docência em relação à aprendizagem das crianças. As diferentes possibilidades de inventar são vistas em uma das documentações:

Figura 31 - Página da documentação "Como eu seria se fosse um boneco?"

Fonte: acervo da pesquisadora (2020).

Essa atividade documentada, a qual teve uma diversidade de materialidades como oportunidade de linguagens construtivas para as crianças, reverberou em falas sensíveis das crianças. Elas produziram bonecos com essas materialidades e quiseram narrar suas produções. As narrativas foram capturadas pela professora e registradas na documentação.

Extraímos falas infantis (Figura 32) da documentação “Como eu seria se fosse um boneco?”, as quais caracterizam a produção feita pela própria criança.

Figura 32 - Evidência das falas infantis da documentação “Como eu seria se fosse um boneco?”

Murilo

"Gosta de ir na colônia e na piscina! Gosta de milho e brincar de esconde-esconde!"

Martina

"Gosta de brincar e comer picolé de uva"

Tem a função de alegrar as pessoas. Tem amor e felicidade no coração dela. A capa tem poder de flutuar amor para todos os países.

Gosta de brincar de poli e fazer cambalhota! É dorminhoca! Gosta de comer batata frita e hamburguer. E desenhar no caderno! É muito desenhadora! Vai na escola Eureka e gosta de todas as cores!

"Ela caminha pela floresta, onde encontra lobos. No caminho colhe coisas da natureza: capim, flores, alecrim e muito mais. Depois ela volta para casa."

"Gosta de comer brócolis, arroz e feijão! Gosta de brincar de esconde-esconde e pega-pega."

Fonte: acervo da pesquisadora (2020).

As vozes das crianças perante suas diferentes construtividades mostram também preocupação mais sensível com o sentido que atribuem à produção. As crianças atrelam aos bonecos as características a gostos particulares e ainda explicam o que os bonecos fazem. Trazem brincadeiras, preferências gastronômicas e sentidos sensíveis às ações dos bonecos. Quando uma das crianças narra que seu boneco “Tem a função de alegrar as pessoas. Tem amor e felicidade no coração dela. A capa tem poder de flutuar amor para todos os países”, evidencia emoções e linguagem sensível, já mencionada pela docente da escola.

Da mesma forma, na documentação “Planeta das flores”, a narrativa da criança a partir do que fez com elementos da natureza na foto, evidencia uma linguagem sensível a partir da sua invenção. O extrato da fala da criança, presente na documentação, apresenta-se quase poético:

> Lá elas se comunicam com outras flores para se sentirem fortes e felizes. E daí, assim, juntas com o amor elas se comunicavam e nasciam outras flores. Flores que não existem no nosso planeta.

A criança utilizou-se de emoções para explicar como era esse planeta e, nessa sua invenção, as flores se comunicam por meio do amor para se sentirem fortes e felizes. Ela ainda deixa claro que essas flores não existem no planeta que a gente vive, pertencem a outro mundo.

Figura 33 - Documentação "Planeta das flores"

"O que você construiu?"
"Um planeta das flores profe!"
"Planeta? Como assim? Me explica melhor."
"Sim profe, um planeta onde moram todos os tipos de flores. Lá elas se comunicam com outras flores para se sentirem fortes e felizes. E daí, assim, juntas com o amor elas se comunicavam e nasciam outras flores. Flores que não existem no nosso planeta. Flores de muitas espécies. Bebês flores raros."

PLANETA DAS FLORES

Fonte: acervo da pesquisadora (2020).

A documentação mostra a produção da criança, feita a partir de tocos de madeira, folhas e pedras. Na foto, à esquerda da documentação, está o primeiro movimento a partir do brincar heurístico: a criança constrói seu planeta com o que dispõe e, no diálogo, conta sobre sua construção. à direita da documentação, o planeta das flores é desenhado pela criança em outra linguagem, o grafismo.

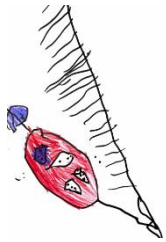
O projeto de pesquisa sobre as flores, que ocorreu no Pré e aparece em duas documentações analisadas nesta dissertação: "Segredo das flores" e "Planeta das flores", teve muita repercussão nas falas infantis. Nasceu de uma pergunta das próprias crianças e alcançou envolvimento coletivo, o qual pode ser percebido em vários momentos. E um projeto de pesquisa que poderia ter explorado questões mais científicas, nomenclaturas novas, adentrou linguagens sensíveis da arte, da observação, dos cheiros... No grupo Focal Pré A, uma das crianças relata:

Lauren: A gente fez tinta,
a tinta pode fazer com flores, com pétalas, caule, raiz e até folha.
Pode ser misturando tudo e fazendo uma poção.

Quando Lauren discorre sobre as possibilidades de as flores gerarem tinta e ainda lembra que é possível fazer uma poção, revela que, possivelmente, a investigação também adentrou as linguagens mais sensíveis do âmbito simbólico. Já em outro diálogo, no Grupo Focal Pré B, duas crianças olham a documentação e conversam:

Vicentinho: Essa flor é muito diferente ainda, é o Jasmim, tive que fazer a raiz.
Bela: Pra ela poder viver, se ela não tem ela morre.
Vicentinho: Eu fiz a folha aqui também olha.
Bela: uma, duas, três, quatro. Quatro flores!
Vicentinho: Eu fiz a margarida
Bela: Tem flor que vira chá.
Essa é a flor que vira chá.
Vicentinho: A gente toma pra ficar calmo

A percepção da professora Ana, que intitula essa categoria: “Não sei se existe”, quando menciona as linguagens sensoriais, é uma ponderação ao ensino tradicional, culturalmente exposto nos processos escolarizantes. Esse movimento reverbera nas escolas, como quando Ana expressa que não sabe se existe linguagem sensorial, a qual, mesmo sem um nome específico, está na inteireza do desenvolvimento infantil e pode ser oportunizada no cotidiano escolar. Trata-se de trazer o sensível e inefável à superfície da materialidade, da mesma forma que a criança cria o planeta das flores, no qual há uma comunicação com amor entre “flores que não existem no nosso planeta”.



O ZOOM
NAS INFÂNCIAS

6 O ZOOM NAS INFÂNCIAS: “UMA CRIANÇA QUE EXISTE”

.

No descomeço era o verbo. Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu escuto
a cor dos passarinhos. A criança não sabe que o verbo escutar não
funciona para cor, mas para som. Então se a criança muda a função
de um verbo, ele delira.
(Manoel de Barros)

O capítulo seis configura-se como o que discute com mais propriedade as imagens de infâncias e crianças. Primeiramente, apresentamos as imagens construídas socialmente e, posteriormente, as imagens do agora, que também se apresentam como uma das categorias emergentes: a *imagem de criança protagonista.*

“Uma que existe” é a fala de uma professora que compõe o título desse capítulo e que convida a pensar sobre as imagens de crianças. Crianças que inventam, criam, deliram, como diria Manoel. Criança que existe, alguém que experimenta o mundo, que se sente parte do mundo, uma criança cheia de curiosidade, capaz de criar mapas para a sua orientação simbólica, afetiva, cognitiva, social e pessoal. Na nossa imagem, temos uma criança que é competente, ativa e crítica (RINALDI, 2019, p. 76-77).

A criança que experimenta o mundo – mencionada nesse trecho por Rinaldi (2019) como curiosa, com desejos de vida, que simboliza, cria e inventa – não representou a visão concebida em outros momentos da história social das infâncias. Para Simiano (2015), a infância não pode ser vista somente como ciclo vital dos seres humanos; não pode se pautar apenas no biológico, mas define-se como construção histórica, social e cultural, no tempo e no espaço.

Mas por que pensar na imagem de criança quando se tensiona a documentação pedagógica? Os elementos construídos da documentação, a partir das observações e escutas das crianças, tanto no momento de construção como no de leitura, enviam uma mensagem de imagem de criança do espaço que ela habita e de quem a vê. Assim, a documentação pedagógica deixa marcas e estampa a concepção de criança que a escola e os adultos têm.

Para a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), a criança é observadora, questionadora, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos, assimila

valores, constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), no 4º artigo, definem a criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva. Criança que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

6.1 *FLASH* DO ONTEM

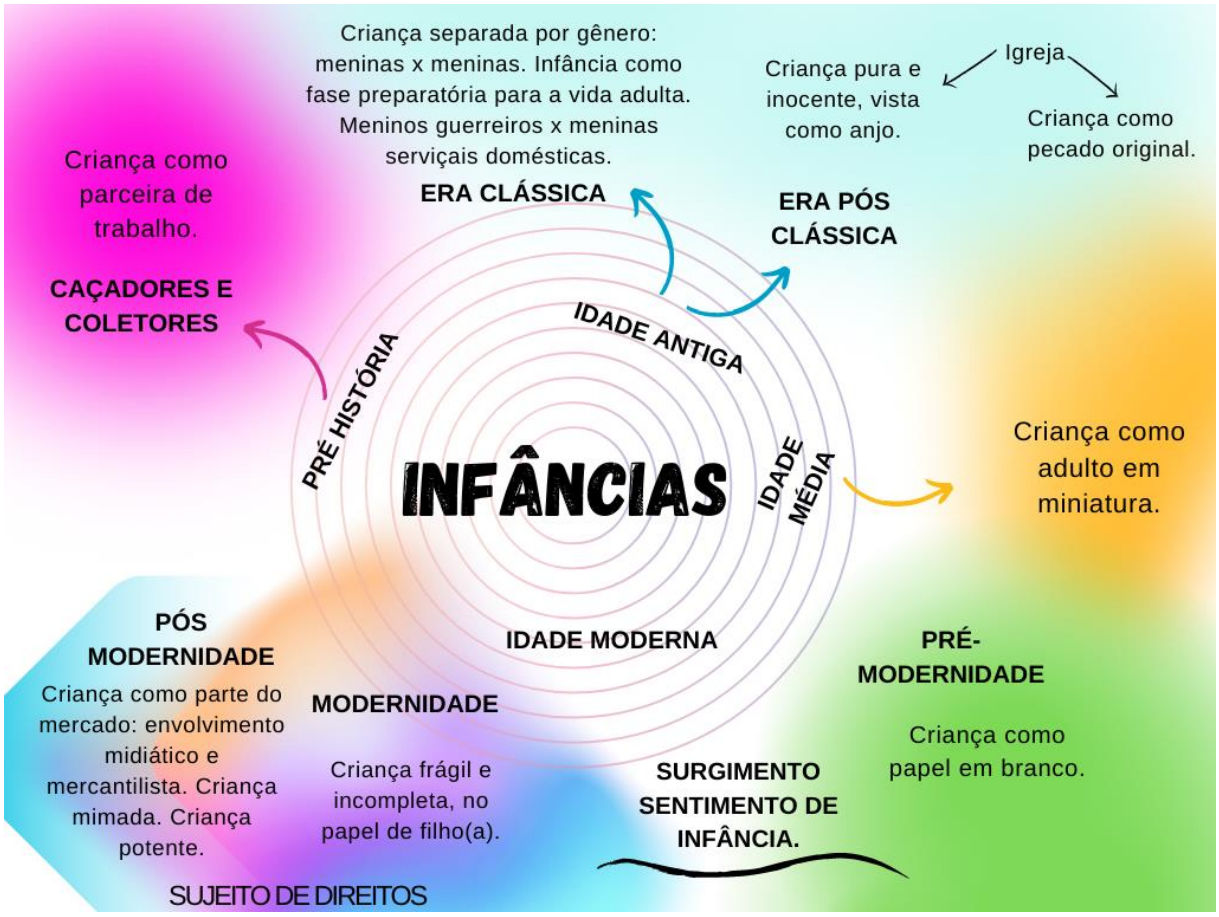
Para a chegada dessa reflexão de imagem de criança, desses olhares sobre a infância, a historicidade foi se constituindo, com construtos resultantes do passar do tempo e das mudanças econômicas, sociais e políticas que aconteceram. Concebemos o tempo como processo, visto hoje como resultado de reflexões e transformações que ocorreram, como explica Stearns:

> Ao longo da história da infância é possível adquirir novas percepções sobre caminhos mais amplos que as sociedades e as famílias trilharam no passado – visto que a infância revela importantes suposições e constrangimentos no ambiente social mais amplo. Igualmente relevante, é possível verificar como muitos aspectos da infância contemporânea decorrem do passado, o que por seu turno permite entender bem melhor a infância contemporânea, inclusive alguns novos problemas que ocupam a nossa atenção. (2006, p. 14).

A partir das palavras de Stearns (2006), entende-se que as concepções trilhadas no passado oportunizam o processo em linha do tempo para compreender as reflexões atuais. Avaliar esse processo de historicidade é refletir sobre as infâncias e perceber potências e desafios para qualificar práticas, cotidianos e profissionais que atuam e convivem com a criança.

Em relação a isso, o convite de Ariès (2006) é para perceber que, antes do surgimento do sentimento de infância na sociedade Ocidental, a criança não era percebida em fase específica da vida humana. Frente ao exposto, a figura a seguir evidencia modos de perceber a infância em diferentes períodos históricos.

Figura 34 - Constituição da imagem das infâncias na sociedade ocidental



Fonte: elaborado pela autora (2020).

A figura 34 foi construída para evidenciar o movimento das imagens de infâncias que foram contornando a historicidade. A partir das novas necessidades sociais, de valores culturais, de práticas familiares, as mudanças vão acontecendo, mas de forma lenta no que se refere ao olhar para as crianças. O movimento lento ocorre, mas os registros do papel da criança antes do surgimento do sentimento de infância são escassos. Os homens não se detinham diante da infância, porque esta não tinha para eles interesse, nem mesmo realidade, ela não existia como conceito. O que se tem são indícios dos extratos do tempo, da vida social em família e da sociedade, que fornecem visão ampla da criança (ARIÈS, 2006).

No tempo de caçadores e coletores, as crianças ajudavam as mulheres na coleta de sementes, e os meninos, após os sete anos, eram inseridos na caça (STEARNS, 2006).

Na Antiguidade, a educação revelava a imagem de uma sociedade fragmentada em dominantes e dominados. A educação estava centrada na família, a

qual se constituía, assim, como o primeiro lugar de socialização das crianças. O espaço da família era o primeiro regulador da identidade física, psíquica e cultural da criança, e adultos geriam forte ação ideológica (CAMBI, 1999).

Na Grécia antiga, o patriarcado tomava conta. O pai era autoridade máxima, e a família da criança era seu referencial em relação à educação, à cultura, à saúde, à formação moral. Na Roma antiga, por sua vez, a família era, para a criança, sua base educacional e cultural. Cambi (1999) também aponta que, nesse período, as crianças de Roma eram vistas como marginais. Amedrontadas pelo pai e por figuras místicas (bruxas), eram confinadas ao ambiente familiar, muitas vezes brutalizadas. Até os sete anos, meninos e meninas ficavam com as mães. Posteriormente, os meninos passaram a ter direito aos estudos e a exercícios de força; as meninas eram conduzidas a fazer tarefas domésticas, tecelagem, a aprender disciplina e obediência às figuras masculinas. Havia forte dualismo de classe e gênero. (STEARNS, 2006).

Na Idade Média, quando a criança não necessitava mais da mãe, era inserida na sociedade dos adultos, participando de jogos, afazeres domésticos e trabalho como aprendizes. Os recém-nascidos já recebiam roupas adultas, pois eram vistos como adultos em miniatura (STEARNS, 2006).

O Cristianismo chegou fortemente e influenciou a vivência em sociedade e os processos educativos. Por influência da Igreja cristã, o modo de ver as crianças se transformou. A família se modelou pela ideia de amor recíproco e dedicação aos filhos. A Igreja concebeu e encarnou nas crianças o estado de graça. Nesse viés, o batismo é um dos símbolos que, para a Igreja, renova a alma, trazendo a visão de pureza.

> A criança, depois, vê-se elevada a modelo da regeneração interior operada pelo batismo; assume uma forte carga simbólica já a partir do Evangelho [...] é exaltada com a infância de Cristo narrada nos Evangelhos canônicos e apócrifos. A cultura cristã atribui um papel exemplar à infância, sublinhando sua ingenuidade e inocência, por um lado, mas também retoma as avaliações do mundo antigo, que viam o menino como um ser inferior, irracional, às vezes malvado, por outro, oscilando depois - durante séculos e séculos - entre esses dois tipos que refletem bem a dupla tensão que anima o cristianismo primitivo: a igualitária, revolucionária, confiante nos valores mais propriamente humanos dos Evangelhos, e aquela outra mais pessimista, dramática e repressiva da mensagem paulina. (CAMBI, 1999, p. 134-135).

Com esse movimento, a religião começou a defender os direitos das crianças. Depois de tempos no esquecimento, a influência dos jesuítas na educação das crianças brasileiras, com a catequese, colocou o movimento da infância como fase mais peculiar. Para Ariès (2006), o surgimento do sentimento de infância aconteceu no séc. XVIII, momento de descoberta dos pequenos. Foi nesse período que a criança

ganhou espaço na arte: quadros, esculturas e literatura dedicam culturas específicas da infância.

A partir do sentimento de infância e da educação mais formal, iniciam-se os primeiros movimentos legais, voltados aos direitos das crianças. O governo assume responsabilidade com a infância, emergindo leis e documentos preocupados com a criança e com o adolescente. Para Corazza (2002), o surgimento da infância também aconteceu nessa época, pois, antes do século XVII, o conceito de criança não havia sido pensado. Para a autora, antes do surgimento do sentimento de infância não existia a figura social e cultural chamada de “criança”.

Essas transformações nos olhares para as crianças perpassaram diferentes momentos políticos, culturais e sociais, pelos interesses que circulavam em determinados tempos. E agora?

> Será que o que chamamos de modelo moderno de infância, adornado pelo crescente consumismo, dá uma boa noção do que será o futuro próximo da infância ao redor do mundo, com um número crescente de sociedades se aproximando desse modelo enquanto outras prorrogam suas implicações? (STEARNS, 2006, p. 200).

O questionamento lançado por Peter Stearns discute o fato de a sociedade moderna movimentar o consumismo nas infâncias. A problematização de Postman (2005) também evidencia os novos olhares para as crianças e expõe o desaparecimento das infâncias. Postman (2005) alerta para a erotização precoce das crianças no século XXI, com os comportamentos imitados da vida adulta, vistos pela sociedade como bons ou adequados. Para ele, o que temos são adultos-crianças. Além disso, a crescente participação infanto-juvenil nos índices do crime são alarmantes, evidenciando que a visão de infância novamente está desaparecendo. Segundo Marangoni (2006) ao admitir a sujeição do status infantil à circunstância histórica e social, a velocidade da informação na sociedade contemporânea, aliada a fatores como a erotização das crianças, iniciou à “desinvenção da infância”, contribuindo para tornar novamente pouco nítidos os contornos que separam crianças e adultos.

Não há como singularizar essa fase da vida, visto que são muitas infâncias presentes, em especial no Brasil, por ter grande territorialidade, abarcar diversidade de grupos culturais e demarcar-se pela presença de misturas com influências de outros países. Por isso, entendemos a infância de maneira plural e como o tempo do

agora, que não está preocupado com o que a criança pode vir a ser, mas com o que já é.

Essas ideias de vir a ser, da tábula rasa como incompletude das crianças, ajudaram a desenhar uma certa compreensão da infância, e constroem imagens que nos conduzem culturalmente a enxergar as crianças pelo que lhes falta em relação ao adulto, apreendendo a criança da falta, da negação. A construção social movimentou também as geografias da escola, que estão produzindo espaços e tempos para infâncias que precisam aprender e não para infâncias que sabem. Por isso, saímos do flash do ontem e adentramos o flash do hoje, dando luz à empiria da pesquisa que revela as infâncias pedindo por espaços e olhares diferentes.

CATEGORIA EMERGENTE

6.2 *FLASH* DO HOJE: “CRIANÇAS PROTAGONISTAS, QUE SÃO VISTAS”

As crianças são repletas de potencialidades, clamam por escuta e, da mesma forma, espaço e tempo para expressar suas linguagens. A pergunta que antecede às questões de proposta pedagógica escolar, da prática documentativa, da qualidade das provocações e ambientes para as crianças, é: que imagem de criança se constrói enquanto escola, comunidade e sociedade? Os pensares sobre a escola, as propostas e as oportunidades emergem da imagem de criança constituída em comunidade de aprendizagem, ou seria o contrário?

Quais são as imagens de criança geradas nos contextos educacionais de hoje? Como essa representação atinge as práticas, oportunidades e conceitos que permeiam a escola e os professores?

Rinaldi (2019) afirma que a imagem de criança, na proposta malaguzziana, é uma convenção cultural, social e política. É possível reconhecer, nas imagens produzidas, qualidades, potências e ausências e, a partir delas, interpretar contextos que revelam potenciais ou esvaziamentos de oportunidades ofertadas às crianças. Aquilo que se pensa sobre a infância determina os contextos educacionais que lhe são oferecidos. Nas escolas de Reggio Emília, a imagem de criança que se encontra é a de sujeitos engajados no desenvolvimento de relações e interações com o mundo. São crianças desejosas de experimentar esse mundo, com a capacidade de criar formas de organização, significação e leitura do seu entorno.

A imagem de criança não está fora do contexto, fora dos professores, fora da escola. Pelo contrário, a produção dessa imagem é constituída por conexões entre as culturas das próprias crianças, do corpo docente, do ambiente e da maneira como é habitado, da proposta pedagógica, das famílias. Para Rinaldi (2019), essas imagens são adquiridas por meio de um sistema de representações, desenvolvidas por grupos sociais e vão imbricar nas relações com e para as crianças. A imagem de criança não pode ser tomada como estática ou única, é imagem em movimento, que permite entradas e transformações a partir dos processos de interações, aprendizagens e oportunidades. A imagem se compõe de contornos e territorializações pois é construída nas relações dos sujeitos com outros e com o mundo, como sistema em movimento.

No contexto da pesquisa, um *flash* panorâmico que emerge dos cruzamentos das fontes de evidência é a imagem de crianças protagonistas. Essa construção da imagem de *flash* panorâmico se faz presente para definir as categorias, pois se compõe por luzes que atravessam as fontes de evidências na mesma captura. Denomina-se “panorâmico”, pois é uma técnica especial que reúne múltiplas imagens em conjunto, a partir da mesma câmera. O *flash* panorâmico captura em todas as fontes de evidências a presença da imagem do protagonismo: (a) grupo focal com professores; (b) grupo focal com as crianças e (c) documentações pedagógicas apresentadas pelas professoras.

Algumas falas docentes são enlaçadas pelo *flash* da imagem de criança protagonista. Para a professora Ana, a imagem reverberada a partir das documentações, da escola e do engajamento dos meninos e meninas nas propostas oferecidas é de uma criança real. Ela anuncia, no Grupo Focal Docência, a imagem de criança:

> Ana: crianças protagonistas que participam e são enxergadas, cada uma do seu jeitinho. Mas que elas são importantes e valorizadas, e essas falas, toda essa observação que a gente tem, a gente dá essa importância. Uma criança que existe.

A professora Ana nos brinda com a expressão: “uma criança que existe”. Ela menciona a criança que pede por seu lugar no espaço da escola e no olhar atento do professor. Para Ana, a criança é valorizada, pede por participação, é vista, se coloca como protagonista. A ideia de protagonismo, explorada pela professora, está vinculada ao espaço oportunizado para a criança ser vista em sua singularidade, do

“seu jeitinho”. Friedmann (2020) pontua que o protagonismo acontece de forma cotidiana, na medida em que se abre espaço para viver e crescer, um espaço que permite múltiplas expressões.

A “criança vista”, apontada pela professora, é associada com a criança que tem vez, voz e lugar nos contextos de aprendizagem. Essa identificação singular da maneira como cada ser é visto se faz presente nos grupos focais com as próprias crianças: o fato de verem a sua produção e a si mesmas nos registros foi motivo de sorrisos, apontamentos, nomeações e identificações de sentido, significado e engajamento.

No Grupo Focal Maternal A, quando as crianças se enxergam na documentação, a seguinte situação de linguagem verbal e gestual é produzida:

Tina: Olha, a Tina e o Felipe
Felipe não verbaliza muito, mas aponta seu rosto na documentação e parece gostar de ver sua imagem, sorri para a foto.

No Grupo Focal Maternal B, embora as crianças já tivessem visualizado a documentação pedagógica em questão (ainda no primeiro grupo), mostram-se impressionadas ao se enxergarem e se identificarem no material:

Quando Felipe se vê na documentação estampa um sorriso de prontidão, aponta para seu rosto na fotografia e faz cara de espanto!
(Diário de bordo da pesquisadora)

Felipe: O que é isso? Ah, é o Fê!

Figura 35 – Felipe, ao ver-se na documentação

Fonte: diário de campo da pesquisadora (2020).

As expressões de Felipe trazem surpresa e alegria ao perceber-se naquele lugar. De modo similar, Tina, no Grupo Focal Maternal B, faz a seguinte constatação sobre a documentação:

Tina: Eu me vi na foto e eu fiquei lá!

Tina verbaliza que se viu na fotografia da documentação e ficou lá, sentiu-se vista, teve oportunidade de estar naquele tempo. Em muitos momentos dos grupos focais com crianças, a necessidade de nomear as pessoas e as construções desencadeia o diálogo. No Grupo Focal Jardim A, a conversa assume nomeações como as que seguem:

Lucas: olha a laranjas do Cristian!
Lucas: essa é a Mariana, né Mariana?
Mariana: sim, sou eu!
Lucas: eu quero ver eu!
Cristian: eu vou te mostrar, olha você lá, e eu tô aqui!

O processo de nomear-se, ver-se, olhar para si e sorrir foram os primeiros movimentos em todos os grupos com as crianças. Elas sentiram-se no espaço que foi capturado, podiam estar ali, foram vistas, percebidas. "***EU QUERO VER EU***!" é a verbalização que ecoa para dar sentido à fala docente da "criança que existe".

Para Malaguzzi (1999), a criança quer ser observada, multi-interpretada, mas não julgada. Cada uma tem a oportunidade de ser vista na sua singularidade de ser, viver e experimentar com as coisas e os sujeitos. E é assim que, durante a construção dos grupos focais, elas se interessaram, perceberam e deram sentido às memórias documentativas apresentadas: vendo-se. A presença do eu e do outro demarca o território do protagonismo, demonstrando esse jogo de empoderamento da criança em querer expressar: eu estou aqui, quero ser vista. No Grupo Focal Jardim B, a situação se repete, ao perceberem a imagem que segue:

Figura 36 - Extrato da documentação “Ninho do João de Barro”

Fonte: acervo da pesquisadora (2020).

Ao perceberem esse extrato documentativo, iniciam as falas de nomeação:

Cristian: Olha aqui o teu ninho Leonardo... olha aqui!
Cristian: E aqui olha o meu! Esse que tem uma partezinha no galho.
Leonardo: O meu é o rosa. Não, o amarelo, esse!

As crianças pedem por oportunidades de identificar as suas produções e construções, mostrando e dando sentido ao que lhes pertence. Já no trecho do Grupo Focal Pré A, o diálogo inicia pela nomeação de crianças assim que enxergam o processo documentativo. Observa-se que todas as transcrições trazem exclamação, por meio de falas rápidas e expressivas:

Maria: olha a Lauren!
Lauren: é a Ângela!
Maria: e você também!
Vicentinho: é a Ângela!
Luna: é a Lauren!
Vicentinho: a Lauren...

Luna: a gente na sala da diretora!

Rinaldi (2019) explicita que as imagens de criança concebidas nas práticas de Reggio Emília revelam crianças competentes, ativas e protagonistas. Mas esses termos carregam uma multiplicidade de dinâmicas e aberturas na construção das imagens de crianças e infâncias. Dentre essas movimentações, Rinaldi (2019) aponta:

Quadro 10 - Crianças protagonistas

Criança plenamente capaz de criar mapas sociais para sua orientação social, cognitiva, afetiva e simbólica.
Criança ativa, competente e crítica, uma criança que é desafiadora, porque produz mudança e dinamismo nos sistemas em que está envolvida, produzindo cultura, valores e direitos. Competente para viver e aprender.
Criança capaz de associar e desassociar realidades possíveis, elaborar metáforas e situações criativas, de construir símbolos e códigos enquanto aprende a ler o mundo.
Criança que atribui significado aos acontecimentos e que tenta partilhar os significados e as histórias da significação.

Fonte: elaborado pela autora a partir de Rinaldi (2019, p.156-157).

O quadro explica a inteireza da criança considerada na perspectiva das escolas de Reggio. E, ainda, reafirma a imagem da criança que não é neutra e nem pronta, está em constante transformação com o mundo e com suas interações a partir de suas vivências culturais e sociais. Os processos de significações vão desencadeando mudanças na medida em que a criança vai atribuindo significados para suas ações e interações. Muitos desses processos de significações e interações da criança competente são visíveis nesse relato de duas professoras no Grupo Focal Docência A:

> **Ana:** Vou dar um exemplo dessa semana que aconteceu. A professora Bianca (da outra turma) está pesquisando os pássaros, e a Lauren estava interessada no que a irmã dela estava pesquisando (a irmã de Lauren, a Mariana está nessa outra turma). E a Lauren começou a falar sobre os pássaros, e a gente tava brincando de massinha e ela disse: “eu posso fazer o ninho do João de barro?” E eu disse: “sim, vamos tentar”. Daí a gente começou a tentar, e ela conseguiu na primeira tentativa, ela construiu com um gravetinho e colocou lá a casinha do João de Barro. E eu disse assim: “corre lá na profe Bianca mostrar pra outra turma, ela vai adorar.” E ela foi lá e mostrou pra Bianca. E no outro dia a Bianca convidou ela pra ir na outra turma mostrar como ela fez e ensinar. Então é uma criança que é valorizada, que é protagonista, então é importante a criança ver que ela também pode ensinar, não só o adulto. E que os saberes também são importantes pro outro,

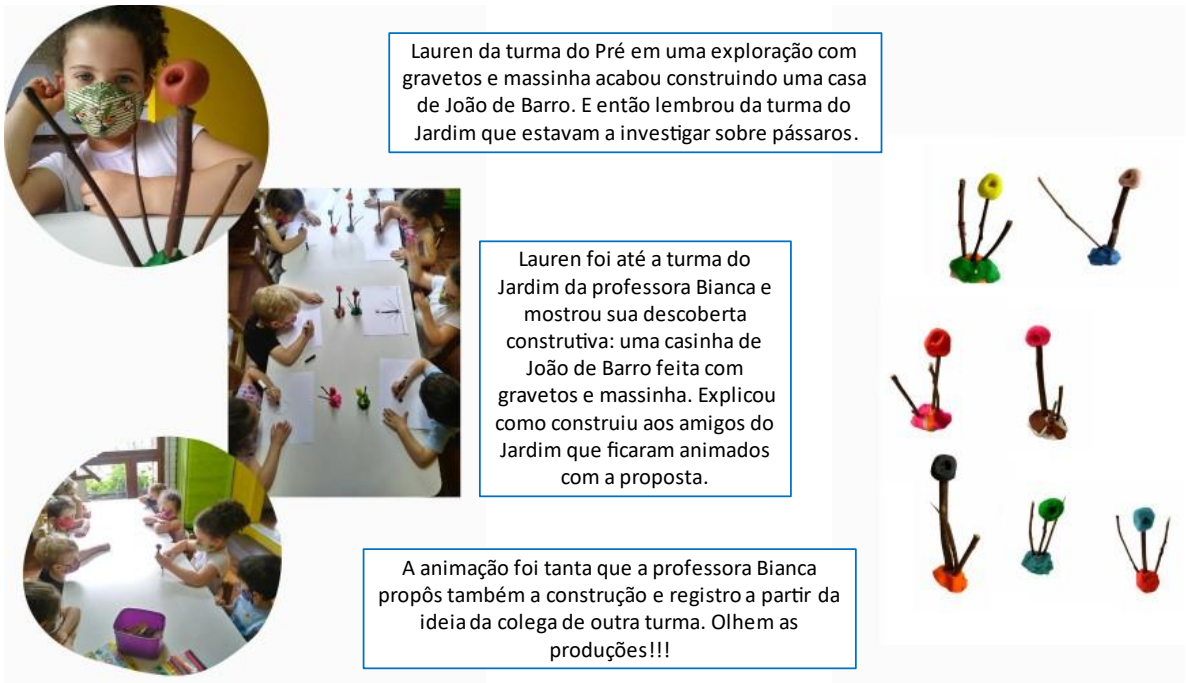
> pra escola, pro adulto. A gente aprende muito com eles. E é essa escuta que tem aqui na escola, é essa criança que é olhada e tem oportunidade.
>
> **Bianca:** E quanto eles respeitaram ela, eles podiam fazer bagunça, mas eles olhavam e respeitavam ela. Eles tentavam fazer porque ela estava lá e ainda chamando a atenção deles. O que eu aprendi pra mim, as vezes a gente se sente egoísta, não foi minha ideia, não foi meu planejamento. Mas, permitir essa entrada, ela teve uma ideia que não tive, e ela trouxe acrescentando o projeto.

O relato das duas professoras reitera a “criança como competente, possuidora de saberes que podem ser valorizados e partilhados.” (RINALDI, 2019, p. 222). Ana é a primeira a proporcionar os primeiros movimentos de abertura ao protagonismo, quando observa o desejo de Lauren para construir um ninho de João de Barro e a apoia nessa possibilidade criadora. Após a construção de Lauren, a professora Ana ainda oportuniza que a criança possa ir a outro grupo mostrar sua produção com massinha e gravetos. A parceria entre as professoras também se mostra como um movimento participativo, que acolhe as crianças e se preocupa em dar vez para o protagonismo. A postura de Bianca vai além de acolher a produção da criança, mas lhe possibilita ingressar em outro grupo para ensinar, mostrando a concepção de que a criança também é possuidora de saberes, é capaz de promover espaços de aprendizagens.

Quando a professora Ana, no fim de seu relato, chega à conclusão de que a criança também pode ensinar e não só o adulto, coloca o protagonismo infantil em evidência, concebendo o processo participativo do ensino e da aprendizagem. Para ela, os saberes da criança são importantes para seus pares, para a escola e para o adulto. A partilha entre as crianças e docentes reverberou em uma documentação que mostra essa transitividade – movimento de transitar de turma, de espaço - da criança.

A figura 37 mostra a documentação construída pelas professoras para registrar e expor esse momento que elas partilharam em docência e que foi atualizado no relato.

Figura 37 - Documentação na íntegra “Ninho do João de Barro”



Fonte: arquivo da pesquisadora (2020).

A documentação mostra a fotografia do momento em que a criança pode transitar de contexto de aprendizagem, colocando-se no papel de detentora de saberes e de significações. Essa documentação privilegia dois direitos de aprendizagem previsto pela BNCC (BRASIL, 2017), o terceiro e o quinto, mencionados pelo documento: o direito de participar e o de expressar.

> Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. (BRASIL, 2017, p. 38)

> Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. (BRASIL, 2017, p. 38).

A oportunidade de escuta e de participação ativa do processo de planejamento da vida cotidiana são realizadas pela professora Ana, quando percebe que a criança manifesta o desejo de mostrar sua descoberta em outro lugar. O direito de expressar se revela quando as duas professoras favorecem à criança expressar sua descoberta, adotando postura criativa e dialógica.

Segundo Malaguzzi (1999), existe outra razão para a experimentação e para a documentação: a necessidade de revelar em toda sua forma a imagem da criança competente e protagonista. Para ele, a criança que se move pela energia, pela força do crescer e pela curiosidade é mais competente para perceber e indagar a razão das coisas. A documentação pode promover visibilidade para a criança que quer mostrar que conhece as coisas e que sabe como fazer as coisas, com toda a força e maravilhamento de questionar, compartilhar e se impressionar.

A infância aberta ao mundo é capaz de construir o próprio conhecimento e possui o desejo de saber e de viver sua competência e potencialidade. A criança torna-se competente para se relacionar e interagir, para construir a si mesma enquanto constrói o mundo e é, por sua vez, construída por ele. (RINALDI, 2019, p. 223). A competência infantil para se relacionar e interagir é vista nesse processo de transição relatado pelas professoras.

E, na figura, ainda é possível identificar a professora Bianca narrando quanto ao respeito das demais crianças para com a menina que transitou de turma para ensinar uma descoberta feita com massinha e gravetos. O olhar atento das demais crianças na fotografia evidencia o respeito. Para Rinaldi (2019), nas escolas de infância, os espaços são vivos e modificados por eventos e histórias que permitem à criança exercer o protagonismo, de modo a sentir-se bem-vinda, respeitada e valorizada. Esse exemplo de relato mostra a escola como espaço vivo, dinâmico, modificado a partir do movimento respeitoso à competência das crianças.

O protagonismo também transparece na documentação “Alimentação é acolhimento”, quando a captura documentada ilumina a criança, percebendo de modo sensível o momento.

Figura 38 - Extrato da documentação "Alimentação é acolhimento”

Fonte: arquivo da pesquisadora (2020).

O momento narrado pela professora expõe a sensibilidade de Tina, ao tentar que o colega faça sua refeição. Ela percebe que ele foi o único que não comeu, e busca, através do seu repertório de linguagens, motivá-lo a alimentar-se. O momento de adaptação, muitas vezes, é protagonizado pelo professor, mas, nesta conjuntura, a colega percebe essa situação cotidiana e intervém com sua sensibilidade. É também o que relata a professora das duas crianças, no Grupo Focal Docência A:

> Amélie: porque ele empurrava o pote, e ela entregava de volta. Ele empurrava e ela faz o gesto de entregar. Então eu escolhi essa foto porque mais do que a profe fazer a acolhida, é legal que as crianças façam esse momento entre elas.

O gesto delicado de Tina é visto na foto da documentação como linguagem singela de integrar o colega no momento da alimentação. A professora mostra a relevância de documentar esse momento porque “***mais*** *do que a profe fazer essa acolhida*” é também importante as crianças assumirem esse papel. A professora evidencia com a intensidade do “mais” o protagonismo assumido pela própria criança.

A tomada de iniciativa respeitosa é também percebida pelas próprias crianças. No grupo focal Pré A, elas conversaram sobre a documentação do processo investigativo das flores, apontaram como se sentiram quando observaram a documentação produzida pela professora:

Pesquisadora: que legal! Quando vocês olham tudo isso, como vocês se sentem?
Maria: alegres.
Pesquisadora: que tipo de crianças vocês se sentem quando fazem essas experiências?
Lauren: jovens
Luna: legais
Bela: obedecidas
Maria: adolescente
Luna: adolescente só se tiver celular né?
Bela: respeitadas
Lauren: e respeitosas
...
cuidadosas

As últimas respostas dadas pelas crianças nesse questionamento trazem o respeito à cena. As várias maneiras de participação e de abertura ao protagonismo se constituem como direito da infância, como respeito aos tempos e aos sujeitos, evidenciando uma criança respeitada, cuidadosa e respeitosa, segundo se caracterizam. A criança que compreende seu lugar de respeito e tem possibilidades de se manifestar, de compreender o outro e de ser compreendida constitui-se como um ser que tem lugar de protagonismo e de escuta. A possibilidade de manifestação abre oportunidade para sujeitos competentes, que percebem a dinamicidade do lugar, precisando de movimentos nos emaranhados de relações para se constituir como sujeito de respeito.

A fala infantil “obedecidas” fornece possivelmente outro olhar do lugar da criança para com o grupo e os adultos. Bela também expõe uma imagem da criança que obedece e que atende ao desejo do outro. Essas diferentes imagens produzidas pelas culturas podem ser percebidas nas falas das crianças e não são construções isoladas. Pelo contrário, mostram-se por forças distintas advindas tanto das relações da escola quanto do contexto social no qual as crianças se inserem.

Desse modo, percebemos ainda uma transitividade da autonomia infantil, que assegura o protagonismo e o desejo da criança em atender as regras impostas pela escola. Essa construção cultural e social da escola e do papel do professor para com a criança são desvelados em muitos aspectos da ação cotidiana das crianças, no interior dos agrupamentos infantis escolares e das relações fora da escola.

A imagem produzida nas falas das crianças quando se nomeiam de “jovem” e “adolescente” revela um desenho de criança crescida, que parece ter condições de desenvolvimento e de autonomia. Na concepção delas, a possibilidade de pensar, indagar e problematizar talvez não corresponda ao lugar de criança. Por estarem discutindo sobre um processo de pesquisa, que, muitas vezes, é negado à criança e culturalmente é visto como produção adulta, possivelmente nem as próprias crianças enxerguem esse território como delas. Mas, Luna anuncia “adolescente só se tiver celular né?”, mostrando que não se enxerga como uma adolescente, pois atrela essa fase da vida a um objeto socialmente demarcado.

A documentação já discutida em outros momentos, nomeada de “Como eu seria se fosse um boneco” reitera o protagonismo em três faces: escutar as crianças em momento curioso do brincar, propiciar que façam seu EU, e ainda, narrar sobre a produção construída. A professora Ana escuta as crianças brincando com bonecas na sala referência e percebe que elas indagam sobre as formas do corpo das bonecas que não se parecem com elas. A imagem de si mesmas construídas pelas crianças está muito distante da materializada por esse brinquedo “pronto”. E então, uma das crianças promove a pergunta: “E se a gente fizesse um boneco como a gente?”, enquanto outra problematiza a questão, enunciando a nomenclatura da documentação: “Como eu seria se fosse um boneco?”.

Após essa escuta da professora Ana, ela disponibiliza diferentes materiais: botões, sucatas, colas, tecidos, isopor, palitos de picolé para que cada criança construa seu próprio “eu”. Sem padrão ou modelo de construção dos bonecos, cada criança fez suas escolhas e construiu uma representação de si, a partir da sua imagem e concepção. A documentação revela que diferentes narrativas tiveram lugar, depois de a produção ter sido feita pelas crianças. Segundo Friedmann (2020), essas várias maneiras de participação e convite ao protagonismo, possibilitam caminhos de desenvolvimento pleno às crianças, de vidas mais significativas e do exercício da descoberta de suas vozes, expressões e potencialidades.

O protagonismo de meninos e meninas, neste estudo, também esteve atrelado ao espaço oportunizado às infâncias pelas professoras e ao ambiente de aprendizagem criado pela escola.

AS FRESTAS

7 AS FRESTAS

Capítulo final da dissertação com o convite a espiar pelas frestas.

Eram novidades que os meninos criavam com as suas palavras. Assim Bernardo emendou nova criação: Eu hoje vi um sapo com olhar de árvore. Então era preciso desver o mundo para sair daquele lugar imensamente e sem lado. A gente queria encontrar imagens de aves abençoadas pela inocência. O que a gente aprendia naquele lugar era só ignorâncias para a gente bem entender a voz das águas e dos caracóis. A gente gostava das palavras quando elas perturbavam o sentido normal das ideias. Porque a gente também sabia que só os absurdos enriquecem a poesia.
(Manoel de Barros)

é o vocábulo chave para esta conclusão. Primeiramente, para evidenciar que diante do contexto da empiria, enxergamos recortes – buraquinhos, frestas – que não correspondem à totalidade da realidade da escola. Tampouco revela a realidade de escolas que exploram a documentação pedagógica como parte do cotidiano. E, por seguinte, quando espiamos pelas frestas, vemos pouco e mais aligeirado, mas essa visão possibilita construir olhar focado a partir das indagações da investigação e dos objetivos propostos, dimensionando a fresta em diferentes possibilidades de reflexão e de análise.

Além disso, espiamos essa realidade com nosso olhar enquanto pesquisadoras, sujeitos culturais e sociais, trazendo junto nossas imagens, concepções e vivências. Não há como desassociar esses fatores, e são eles que tornam essa escrita peculiar.

Retomando os objetivos desse estudo, algumas perguntas norteiam as fendas da discussão: que visões de infâncias e crianças estão presentes nas documentações pedagógicas da escola? As imagens de infância que espiamos pelas frestas das narrativas docentes, das documentações pedagógicas e das crianças constituem-na como protagonista. Mas não se toma como uma imagem única e estática, e sim em constante movimento, que ganha nuances a cada situação e vai imprimindo olhares a partir das práticas e das reflexões. O protagonismo ficou evidente pelas frestas nos movimentos da escola. Essas imagens são capturadas, pois há espaço às crianças que permite o protagonismo exercido pelos meninos e meninas. Além do protagonismo, outros contornos aparecem das imagens elaboradas como as crianças

que são vistas, que existem e outros narrados pelas próprias crianças: obedecidas, adolescentes, respeitosas, respeitadas, cuidadosas.

Ao discutirmos a Educação Infantil, a empiria e os arcabouços teóricos também nos forneceram subsídios para pensar imagens de infância da escola. As professoras mencionam aberturas e flexibilidades do planejamento docente para receber as crianças em suas potencialidades, desejos e curiosidades. A partir das fontes de evidências, o não engessamento da prática a partir de planejamento rígido aparece com saliência, pois, em diferentes momentos, identificamos a flexibilidade e a movimentação da prática, tendo como base falas infantis, de observações, das próprias documentações pedagógicas e relatos das professoras. A flexibilidade e participação imprimem traços mais marcantes de pedagogias participativas, que consideram as crianças em suas potências para pertencer e participar dos processos educacionais.

Assim, podemos dizer que, nessa realidade, o fio condutor dos processos ensinantes e aprendentes acontece, na maioria das vezes, a partir da escuta e da observação das crianças. A intencionalidade das professoras não sai de cena, mesmo com esse movimento. Mas, ainda há uma carência de reflexão sobre a prática, que se revela na dificuldade de nomear, de dizer algo nunca dito ou refletido. Como é o caso da fala de Ana: “não sei se existe”, pela dificuldade de nomear a prática realizada na escola.

Quais linguagens se manifestam a partir das documentações pedagógicas e do contexto educativo? As linguagens que permeiam o contexto educacional parecem pouco discutidas e nomeadas pelo corpo docente. As imagens de infâncias percebidas pela escola oportunizam que as crianças tenham contato com diferentes linguagens, principalmente corporais, sensoriais, artísticas e sensíveis, próximas às empregadas nos ambientes externos – mais habitados pelas crianças. A peculiaridade de usufruir do espaço externo com muitas possibilidades, oferece às crianças dessa escola mais contato com essas diferentes linguagens, movimentadas pelo brincar de faz de conta, pelo brincar heurístico, pela sensibilidade e repertório das crianças, com materiais riscantes e de pigmentação.

Ainda sobre as linguagens, a narrativa oral e os processos brincantes e simbólicos aparecem nas diferentes manifestações documentadas e relatadas. Mas, nestas espreitadas do contexto da escola, vimos pouco acesso à literatura com livros. Não foi presenciado, relatado ou registrado em documentação, nenhum momento de

contação de histórias, contato ou exploração do objeto livro literário. Isso não significa que a prática não aconteça, mas não permeou discussões das professoras, das crianças ou foi visto nas perambulações pela escola nos momentos de empiria.

A investigação se mostra potente na escola, de maneira que as crianças apresentam olhar apurado para perceber detalhes, lançar perguntas e expor suas teorias.

E quais os diferentes formatos de organização e apresentação da documentação pedagógica? Um achado peculiar da empiria desta dissertação é perceber que a multiplicidade de linguagens também ocorre no processo de documentar. Na realidade investigada, não há padronização de suportes, materialidades ou elementos para compor a documentação pedagógica, o que desvela: (a) a oportunidade docente de imprimir sua identidade, com base em suas concepções e nos interesses da sua turma; (b) a busca de diferentes materiais ou plataformas que possam auxiliar a construir a documentação tendo em vista o que ela quer comunicar. Destacamos que os diferentes interlocutores da documentação pedagógica percebem os registros e narrativas pelo filtro docente. A escolha do *que* documentar, *como* documentar e *por que* documentar é, na maioria das vezes, construído pelo professor, que dentre o que se passa no cotidiano, faz capturas imbuídas do sentido que atribui e que considera significativo compartilhar.

Principalmente junto aos grupos focais com crianças, na apresentação da documentação pedagógica, o conceito de tempo, se mostra como aspecto importante na discussão da documentação. Revelou de forma mais acentuada a percepção e envolvimento da criança com o que se passa agora. A documentação pedagógica se apresenta para o universo infantil como novas percepções do que foi capturado desde o “agora”, não estritamente como memória, mas como movimentação do tempo atual e de novas possibilidades.

A construção e a percepção do tempo pelas crianças permeiam a concretude do que está acontecendo no presente. E, mesmo que as crianças consigam acessar as memórias do que já foi capturado por imagens, registros e fotografias, elas associam o visto ao agora. Por isso, para as crianças, os materiais e as memórias presentes nas documentações parecem não ter utilidade particular de resgate, mas de movimentação, de circularidade de novas possibilidades e investigações do cotidiano, do momento atual. A cada vez que olham para os registros, atribuem novos sentidos que partem do presente.

A partir dessa fresta, é possível identificar que escola pensada para as infâncias está conectada com os desejos e curiosidades que permeiam as crianças daquela realidade específica. E isso só é possível quando há abertura para o outro, quando se flexibilizam as práticas de forma a interagir com o inesperado e com o inusitado. As crianças estão a todo o tempo investigando possibilidades de interagir com o mundo e de atribuir significados. O olhar e a escuta atenta dos adultos para o cotidiano e as relações das crianças se fazem essenciais, bem como a presença do professor que documenta, que organiza pautas de observação, que acompanha as crianças em suas jornadas de aprendizagem.

Construir grupos focais nesta investigação se constituiu como tarefa complexa, sobretudo com crianças. O processo de escuta e olhar atentos são imprescindíveis para o ato de documentar, mas também para constituição da pesquisa com adultos e crianças. Acolher os diversos desvios das crianças é saber respeitá-las e ceder espaço para que manifestem seus desejos, silêncios, ponderações, dúvidas e percepções sobre o que a pesquisa pode reverberar. Assim, torna-se construção complexa, que nem sempre se sustenta pela elaboração prévia da pesquisa, mas dinâmica e viva, aceitando os movimentos feitos pelos sujeitos da pesquisa.

Documentar essas jornadas implica respeitar direitos das crianças e lutar pelo brincar, explorar, investigar, relacionar. Quando os professores documentam esses processos, estão revelando sua intencionalidade pedagógica e apresentando à comunidade escolar processos aprendentes e ensinantes das crianças, presentes no seu brincar, nas suas construtividades e nas diferentes maneiras de interagir e de significar o mundo.

O termo “documentação pedagógica” parece não sustentar a amplitude de processos que abarca a construção da documentação. Por emergir da ação humana do ouvir, escutar, observar, é processo de extrema sensibilidade e competência do professor que se permite estar ali sem julgar, mas tentando aproximar-se do que a criança pensa, faz e sente. O nome dado a esse complexo processo parece empobrecer e enrijecer a ação.

O adulto, principalmente o professor tem movimento primordial e sensível no processo documentativo, quando ele legitima e acolhe o mundo físico, social e simbólico da criança, reconhece-a como sujeito de direitos, como protagonista em suas aprendizagens e descobertas. Toda vez que documenta, está também revelando

as concepções que tem de escola, criança, sociedade e política. Documentar transforma-se em movimento social, ético e estético, também se mostra como processo de entendimento das crianças, artifício acolhedor de dúvidas, de descobertas, indagações, hipóteses e acompanhamento dos meninos e meninas. Nesse sentido, a documentação pedagógica se revela como recurso para criar condições e ambientes de acolhimento às crianças e para o reconhecimento do legítimo outro.

Por isso a urgência de deslocamento de reflexão: pensar o pedagógico alicerçado em pautas puramente cognitivas das crianças não as considera como sujeitos na sua integralidade. O pensar educacional se volta, ainda mais em tempos de pandemia, para ambientes acolhedores, promotores da relação e da abertura para o outro.

Refletindo sobre a história da imagem de infância na sociedade, permeada por avanços e recuos, a educação tem papel social e responsabilidade sobre essa construção histórica. E a Educação Infantil pode ser, além de espaço promotor de experiências, ambiente acolhedor, que contribui para afirmar diferenças, ser disseminador de imagens das infâncias a cada dia mais singulares.

Como o estudo observou por meio dessas fendas da realidade algumas lacunas ficaram entreabertas, por nunca ser possível olhar o todo. Um dos vazios que também situamos entre inquietações que surgiram foi a capacidade simbólica de as crianças usufruírem dos ambientes mais naturais.

Essa espiada se deu nos processos documentativos analisados e em momentos de transição na escola, quando pudemos observar muitas criações e narrativas simbólicas que permeavam o brincar e o interagir com o entorno, mesmo em espaços que pareciam ter o “nada”. As crianças ouvidas, diferentemente de outras que talvez se deparem com espaços “vazios”, tinham logo disparo criativo sobre esse nada, sobre essa natureza em estado puro. Esses vazios nos fizeram lembrar de Manoel de Barros, com “O menino que carregava água na peneira”:

> Tenho um livro sobre águas e meninos.
> Gostei mais de um menino
> que carregava água na peneira.
> A mãe disse que carregar água na peneira
> era o mesmo que roubar um vento e
> sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.
> A mãe disse que era o mesmo
> que catar espinhos na água.
> O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces
de uma casa sobre orvalhos.
A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio, do que do cheio.
Falava que vazios são maiores e até infinitos.

Os vazios encontrados trazem nuances que se tornaram lacunas do estudo, e desejos de novas investigações.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância. Leitura: **Teoria & prática**, Campinas, v.31, n.61, p.213-222, nov. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARROS, Maria Isabel Armando de. (org) **Desemparedamento da infância**: A escola como lugar de encontro com a natureza. Instituto Alana; Criança e Natureza, Rio de Janeiro: 2018.

BENJAMIN, Walter**. Escritos sobre mito e linguagem** (1915-1921). São Paulo, Duas Cidades / Editora 34, 2011, 176 p.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **A etapa da Educação Infantil**. In Base Nacional Comum Curricular, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação, CNE, CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

CAGLIARI, Paola et al. **Loris Malaguzzi e as escolas de Reggio Emilia** (edição em espanhol). Edições Morata, 2016.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CANDIDO, Antonio. **O direito à Literatura**. In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos. 4ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CORAZZA, Sandra Mara**. Infância e educação:** era uma vez, quer que eu conte outra vez? Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

DAHLBERG, Gunilla. Documentação Pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem**

linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação. V. 2, tradução: Marcelo de Abreu Almeida, revisão técnica: Maria Carmen Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2016b, p. 229-235.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

DIDONET, Vital. **Creche**: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

DOLCI, Mariano. Afinando os olhos para captar os momentos. In: MELLO, Suelly Amaral; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Documentação pedagógica:** teoria e prática. São Paulo: Pedro e João Editores, 2017.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. V. 1 tradução: Dayse Batista; revisão técnica: Maria Carmen Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2016a.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. V. 2, tradução: Marcelo de Abreu Almeida, revisão técnica: Maria Carmen Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2016b.

EDWARDS, Carolyn. Parceiro, promotor do crescimento e guia – os papéis dos professores de Reggio em ação. In EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. V. 1 tradução: Dayse Batista; revisão técnica: Maria Carmen Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2016, p.151-167.

EDWARDS, Carolyn. Professor e aprendiz: parceiro e guia. O papel do professor. In: **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. V. 2, tradução: Marcelo de Abreu Almeida, revisão técnica: Maria Carmen Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2016b, p. 153-174.

ELKIND, D. **Sem tempo para ser criança:** a infância estressada. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FINCO, Daniela. BARBOSA, Maria Carmen Silveira. FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org). **Campos de experiências na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro – Campinas, SP: Leitura Crítica, 2015.

FOCHI, Paulo Sergio. **Abordagem da documentação pedagógica na investigação praxiológica de contextos de educação infantil**. 2016. 217 f. Relatório de qualificação de tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2016.

FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira.; FARIA, Ana

Lúcia Goulart de (orgs.). **Campos de experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2015.

FORMOSINHO, João. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na Educação Infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Artmed, 2019, p. 3-26.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

GIL, Antônio. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** [Versão eletrônica]. 6a. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOBBI, Márcia. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil**. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro, 2010.

GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Infância e suas linguagens.** Cortez, 2015.

HORN, Cláudia Inês. FABRIS, Elí Terezinha Henn. Documentação pedagógica na Educação Infantil: tecnologia de governamento da infância contemporânea. TD-**Educação Temática Digital**. Campinas, SP, v.20, p. 539-554, 2018.

HOYUELOS, Alfredo; RIERA, María Antonia. Tradução: Bruna Heringer de Souza Villar**. Complexidades e relações na Educação Infantil**. São Paulo: Phorte Editora, 1ª ed. 2019. 214 p.

JAEGER, Werner. **Cristianismo primitivo e Paidéia grega**. Trad. Teresa Loureuri Perez. Lisboa: Edições 70, 1991.

JOBIM E SOUZA, Solange. Infância e linguagem. In: BRASIL, Ministério da Educação**. Ser criança na educação infantil**: infância e linguagem - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016. 112 p. : il.;. 20,5 x 27,5 cm.- (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.3). p. 11-42.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem**: Bakhtin Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papirus, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Em busca da pedagogia da infância**: pertencer e participar. Porto Alegre : Penso, 2013.

KOHAN, Walter. A infância da educação: o conceito de devir-criança. In: KOHAN, Walter (org) **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

MACIEL, Rochele Rita Andreazza. **Itinerários no processo de educar na infância**: diálogos entre pedagogias. Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

MALAGUZZI, Loris. **La educación infantil en Reggio Emilia**. Barcelona: Octaedro, 2001.

MALAGUZZI, Lóris. **Histórias ideias e filosofia básica**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. Tradução: Dayse Batista; revisão técnica: Maria Carmem Silveira Barbosa. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Penso, v.1, 2016. p. 57-99.

MALAGUZZI, Lóris. **Commentari per un codice di lettura della mostra**. In Loris Malaguzzi et al., I cento linguaggi dei bambini, Reggio Children, Reggio Emilia, 1996.

MARANGONI, Marli Tasca. A infância no Pampa: Contos gauchescos e Lendas do Sul. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2006.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil** – Florianópolis: Editora Insular, 2020.

MELLO, Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Documentação pedagógica:** teoria e prática. São Paulo: Pedro e João Editores, 2017.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007, 224 p.

MOURA, Tiago Bastos de; VIANA, Flávio Torrecilas; LOYOLA, Viviane Dias. Uma análise de concepções sobre a criança e a inserção da infância no consumismo. **Psicol. cienc.** prof., Brasília, v. 33, n. 2, p. 474-489, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000200016&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 24 jan. 2020. http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932013000200016.

NIGRIS, E. A “didática da maravilha”: um novo paradigma epistemológico. In: GOBBI, Maria Aparecida.; PINAZZA, Mônica Appezzato. (orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na Educação Infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Artmed, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 115-130, set./dez. 2017.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. PINAZZA,

Monica Apezzatto.(orgs) **Pedagogia(s) da infância** [recurso eletrônico] : dialogando com o passado : construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 274-290.

PANDINI-SIMIANO, Luciane; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SILVA, Clara Maria. Marcas de uma pedagogia tecida nas relações: documentação pedagógica como narrativa da experiência educativa na creche. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 200-217, maio/ago. 2018.

PINAZZA, Mônica Appezzato; FOCHI, Paulo Sérgio. Documentação pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018.

RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida**: uma escola de infância de Reggio Emilia / trad. Alba Olmi. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar, aprender. Trad. Vania Cury. 7ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

RINALDI, Carla. **Documentação e avaliação: qual a relação**? In: ZERO, Project. Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo / Reggio Children; trad. Thaís Helena Bonini, São Paulo: Phorte, 2014.

RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**, Summus editorial, São Paulo, 1982.

SARMENTO, Manuel Jacinto. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. (Org.) **Infância (in)visível.** Araraquara: Junqueira&Marin, 2007

SCHABERLE, Isabela Cristians. SOUSA, Vanessa Varela de. ANDRADE, Izabel Cristina Feijó de. Reggio Emilia: a criança como protagonista da aprendizagem. **Revista GepesVida** Volume 4. Número 9. ISSN 2447-35452018, 2018. Disponível em: <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/321/159> Acesso em: Jan 2020.

SEIDEL, Steve. **Começar em casa a compreender a documentação**. In: ZERO, Project. Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo / Reggio Children; trad. Thaís Helena Bonini, São Paulo: Phorte, 2014, p.310-320.

SEVERINO, Antonio Lucas. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto. Letramento literário e práticas estratégicas de leitura na primeira infância. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p. 207-225, set./dez. 2015.

SIMIANO, Luciane Pandini. **Colecionando pequenos encantamentos...** a Documentação Pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 134 p., 2015.

SIMIANO, Luciane Pandini. A documentação pedagógica como narrativa peculiar na creche**. Pro-Posições**, Campinas , v. 29, n. 3, p. 164-186, Set. 2018 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072018000300164&lng=en&nrm=iso>. acesso em 16 Dez. 2020

STEARNS, Peter N. **A infância**. São Paulo: Contexto, 2006.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem**: agora chega! Porto Alegre: Art-med, 2005.

YIN, K. Robert. **Estudo de caso**: planejamentos e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookmann, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Busca do termo “Documentação pedagógica” e “Educação Infantil” na BDTD

Título	Instituição / Local	Autor(a)	Ano	Orientador (a)	Palavras-chave	Natureza do trabalho[16]
A **documentação pedagógica** como processo de investigação e reflexão na **educação infantil**	Universidade Estadual Paulista (UNESP) São Paulo SP	Cristina Nogueira de Mendonça	2009	Suely Amaral Mello	Psicologia Histórico-cultural. **Documentação pedagógica. Educação Infantil.** Organização da atividade docente.	T
A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da **educação infantil**	Universidade de São Paulo SP	Amanda Cristina Teagno Lopes Marques	2011	Maria Isabel de Almeida	**Documentação pedagógica**. Educação Infantil. Práticas pedagógicas na Educação Infantil. Projeto político-pedagógico. Registro de práticas	T
A **documentação** na abordagem de Reggio Emilia para a educação infantil e suas contribuições para as práticas **pedagógica**s: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro	Universidade de São Paulo SP	Nayara Vicari de Paiva Baracho	2012	Marieta Lucia Machado Nicolau	documentação **educação infantil** ensino e aprendizagem escola pública formação de professores prática de ensino	D
A formação de professoras em uma creche universitária: o papel da **documentação** no processo formativo	Universidade de São Paulo SP	Flaviana Rodrigues Vieira	2013	Mônica A. Pinazza	**Documentação pedagógica e educação infantil** Formação continuada Formação de professores	D
Avaliação na **educação infantil** a **documentação pedagógica** e as práticas docentes no	Universidade Federal de Santa Maria RS	Juliana Corrêa Moreira	2015	Cleonice Maria Tomazzetti	Avaliação. **Documentação pedagógica**. Educação de crianças pequenas. Formação em contexto.	D

[16] T = Tese / D = Dissertação

contexto dos direitos das crianças						
Colecionando pequenos encantamentos... a **documentação pedagógica** como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas	Universidade Federal do Rio Grande do Sul. RS	Luciane Pandini Simiano	2015	Maria Carmen Silveira Barbosa	**Educação infantil.** Criança. Narrativa.	T
A documentação pedagógica como mediação à construção do conhecimento escolar na Educação Infantil	Universidade Federal do Amazonas AM	Valdejane Tavares Kawada	2016	Luiz Carlos Cerquinho de Brito	Documentação Pedagógica. Construção de conhecimentos. Prática Pedagógica. **Educação Infantil.**	D
Documentação pedagógica: a produção da criança protagonista e do professor designer	Universidade do Vale do Rio dos Sinos São Leopoldo RS	Cláudia Inês Horn	2017	Elí Terezinha Henn Fabris	Infância. **Educação Infantil**. Documentação pedagógica. Governamentalidade. Docência contemporânea.	T
Percursos da formação do professor para uso da **documentação pedagógica** como registro histórico	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo SP	Maria Júlia de Oliveira Dias	2018	Marli Eliza Dalmazo Afonso de André	Educação permanente. Encontro reflexivo. **Documentação pedagógica. Educação infantil.**	D
A leitura da **documentação pedagógica** com o crivo de referenciais freireanos: subsídios para uma formação de professoras que trabalham com bebês e crianças pequenas	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Rosimeire dos Santos Cardoso	2018	Ana Maria Saul	**Educação infantil** Professores de educação infantil - Formação profissional Freire, Paulo [1921-1997] - Crítica e interpretação Documentação pedagógica	D
Avaliação na educação infantil: percepções de professoras de um centro de educação infantil municipal de Sorocaba (SP)	Universidade Federal de São Carlos Câmpus Sorocaba	Vanélli Pires Amaro	2018	Fabrício do Nascimento	Avaliação **Educação Infantil Documentação Pedagógica** Professores de educação infantil	D

Contribuições da formação continuada a professores de crianças de zero a três anos	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Márcia Sayoko Nanaka	2018	Marli Eliza Dalmazo Afonso de André	Professores **de educação infantil** - Formação profissional Educação permanente **Documentação pedagógica**	D
O processo de **documentação pedagógica** em uma experiência formativa com professoras na educação infantil: um encontro com o princípio ético	Unisul SC	Onileda de Souza Matta Guimarães	2019	Luciane Pandini Simiano	**Educação infantil.** Documentação pedagógica. Princípio ético.	D
O processo de **documentação pedagógica** em uma experiência formativa na Educação Infantil: um olhar para a dimensão estética	Unisul SC	Anna Carla Luz Lisboa	2019	Luciane Pandini Simiano	**Documentação pedagógica**. Estética. **Educação Infantil**	D
Processos avaliativos e **documentação pedagógica** na Pré-Escola da rede municipal de Rio Verde – Goiás	Universidade Federal de Goiás GO	Liduina Vieira Arantes	2019	Ivone Garcia Barbosa	Avaliação educacional. **Documentação pedagógica**. Pré-escola.	D
A **documentação pedagógica** como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil-OBECI	Universidade de São Paulo SP	Paulo Sérgio Fochi	2019	Mônica A. Pinazza	Desenvolvimento profissional. **Documentação pedagógica. Educação infantil.** Investigação praxiológica. Pedagogia.	T
Mostra lúdica cultural na educação infantil: uma possibilidade integradora no registro e **documentação pedagógica**	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Sintia Otuka Rossi	2020	Maria do Carmo Monteiro Kobayashi	Mostra lúdica cultural **Educação infantil** Criança Escola Família	D

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020)

APÊNDICE B – Busca do termo “Documentação Pedagógica” + “Educação Infantil” aplicada a título e palavras-chave no Portal periódicos CAPES

Título	Revista/periódico	Autor(es)	Ano	Palavras-chave	Natureza do trabalho
Experiência e documentação: é possível articular estes conceitos?	Reflexão & Ação	Cláudia Inês Horn ; Jacqueline Silva Da Silva	2011	Experiência. Documentação Pedagógica. Educação Infantil. Contexto escolar. Criança.	Artigo
Documentação pedagógica como instrumento de reflexão e produção docente na educação infantil	Paidéia	Flávia Gontijo	2011	Documentação pedagógica. Educação Infantil. Reflexão e produção docente.	Artigo
A documentação pedagógica na abordagem italiana: apontamentos a partir de pesquisa bibliográfica	Revista Diálogo Educacional	Amanda Cristina Teagno Lopes Marques. Maria Isabel de Almeida	2012	Education.	Artigo (Inglês)
Entre palavras e vida: uma leitura sobre **documentação pedagógica** e narrativa no contexto da educação infantil inclusiva	Reflexão e ação	Luciane Pandini Simiano; Carla Karnoppi Vasques	2015	Educação Infantil; Inclusão Escolar; Documentação Pedagógica. Narrativa	Artigo
Registro Docente Contemporâneo: infância e docência em tempos digitais	Educação & Realidade	Cláudia Inês Horn; Elí Henn Fabris	2017	Infância. Educação Infantil. Documentação Pedagógica. Tempo Digital.	Artigo
Documentação pedagógica na educação infantil: tecnologia de governamento da infância contemporânea	ETD: Educação Temática Digital	Cláudia Inês Horn Elí Terezinha Henn Fabris	2018	Infância. Governamento. Documentação Pedagógica. Interesse. Protagonismo Infantil ;	Artigo
Arte e Educação Infantil: documentação pedagógica de práticas artísticas em Escolas Públicas de Sumaré que referenciam Reggio Emilia	Matéria Prima	Hugo Daniel Rizolli Moreira	2018	Arte na Educação Infantil. Documentação pedagógica. Linguagens artísticas.	Artigo
A documentação pedagógica como narrativa peculiar na creche	Pro-posições	Luciane Pandini Simiano	2018	Educação Infantil. Criança bem pequena. Documentação Pedagógica. Narrativa.	Artigo (resultado da tese de 2014)
Avaliação na educação infantil e a pedagogia da relação e da escuta: documentar e refletir sobre a experiência educativa	Zero-a-seis	Pereira, Jorgiana Ricardo; Silva, Fátima Sampaio	2019	Educação Infantil. Escuta. Documentação pedagógica.	Artigo

Fonte: Elaborado pela autora com base portal de periódicos CAPES (2020)

APÊNDICE C – Termo de anuência institucional

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Por meio do presente instrumento, eu, Monique de Souza Fraga, diretora da escola de Educação Infantil Eureka, localizada no município de Caxias do Sul no Rio Grande do Sul (RS), na Avenida Rosseti, autorizo Lilibth Wilmsen, pesquisadora matriculada no Curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDu/UCS), a realizar nas dependências da nossa escola a pesquisa intitulada **"Documentação pedagógica: estudo sobre crianças, linguagens e leituras"**, que tem como objetivo investigar visões de infâncias, crianças e suas linguagens expressas nas práticas educativas veiculadas na documentação pedagógica da Educação Infantil.

Eu, na qualidade de Diretora, compreendi que este documento valida e autoriza a realização do estudo nas dependências da escola.

Este projeto será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS) antes do início da atuação da pesquisadora na escola. A pesquisadora garantiu que todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes.

Declaro que fui informado pela pesquisadora sobre os objetivos e os procedimentos da pesquisa. Declaro também que fui informado que a referida pesquisa não gerará despesas, nem pagamentos para a instituição e a nenhum dos envolvidos nos trabalhos realizados durante a pesquisa. E que, em caso de retirada de seu consentimento, todas as informações que tenham sido até então fornecidas serão descartadas.

Declaro que fui informado que posso esclarecer dúvidas a qualquer momento através dos contatos da pesquisadora e do CEP/UCS.

Declaro estar ciente que serão assegurados os direitos previstos nas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do CNS, dentre os quais:

1. Garantia de assentimento ou consentimento dos participantes da pesquisa, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;

2. Garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos

participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz; e

3. Garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas na pesquisa em prejuízo dos seus participantes.

Caxias do Sul, 10 de junho de 2020.

_____

Assinatura

Diretora Monique de Souza Fraga

_____

Pesquisadora Lilibth Wilmsen

APÊNDICE D **-** TCLE **-** pais ou responsáveis

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PAIS OU RESPONSÁVEIS

Prezado(a),

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa por mim coordenada, intitulada **"Documentação Pedagógica: estudo sobre crianças e linguagens**". Eu, Lilibth Wilmsen realizarei a pesquisa que se constitui em minha dissertação de mestrado, sob a orientação da professora Drª Flávia Brocchetto Ramos, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS, na Linha de Pesquisa Educação, Linguagem e Tecnologia. O objetivo é investigar visões de infâncias, crianças e suas linguagens expressas nas práticas educativas veiculadas na documentação pedagógica da Educação Infantil.

Caso você autorize, seu(sua) filho(a) irá participar em turno regular de um momento de 30 minutos em grupo com os colegas da turma sob supervisão da pesquisadora Lilibth Wilmsen para conversar sobre a documentação pedagógica produzida pela sua professora, sobre as brincadeiras e atividades que realizam na escola.

Os procedimentos da pesquisa podem ocasionar constrangimento ou exposição da criança com a presença da pesquisadora, mas se ele(a) não se sentir confortável com isso, poderá conversar comigo, com a professora ou com você e deixar de participar da pesquisa. Sua participação não é obrigatória e mesmo que ele(a) aceite, poderá, a qualquer momento, mudar de ideia. Tal recusa não trará prejuízos na sua relação com os professores ou com a escola, pois tudo foi planejado para minimizar os riscos de sua participação.

A participação dele(a) é importante para o desenvolvimento de minha pesquisa, que irá contribuir para a produção de conhecimento sobre Documentação Pedagógica e Linguagens na Educação Infantil, que requerem a participação do ato de pesquisar, da sensibilidade, da ludicidade, do escutar, investigar para a construção de diferentes possibilidades de sentido e significado nas relações.

Garantimos que a identidade da criança será sigilosamente preservada e que as informações fornecidas serão acessadas unicamente por nós pesquisadoras e por nós serão utilizadas e divulgadas na redação da dissertação final e em

publicações relacionadas exclusivamente com este estudo, conforme os objetivos mencionados anteriormente. Esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outros estudantes. O Sr. (Sra.) não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que seu filho (a) ou criança sob sua responsabilidade participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista as informações acima apresentadas, eu _____ ____, portador do RG_____, de forma livre e esclarecida, autorizo meu filho(a) ou criança sob minha responsabilidade_____, nascido(a) em _____ / _____ /_____, a participar da pesquisa. Autorizo a utilização, para fins de pesquisa, dos dados fornecidos a mestranda pesquisadora responsável Lilibth Wilmsen e a orientadora, Profª. Drª. Flávia Brocchetto Ramos, do Programa de Mestrado – UCS. Declaro ainda, estar ciente de que estes dados serão utilizados para a construção do estudo e que serão publicadas para fins científicos, com a não identificação do sujeito (identidade preservada). Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Caxias do Sul, _____ de _____de 2020.

Ass:_____ Ass:_____

Pai/Mãe/Responsável legal Pesquisadora

Nome: Lilibth Wilmsen

Nossos contatos:

Lilibth Wilmsen
Mestranda – Pesquisadora

Profª. Dra. Flávia Brocchetto Ramos
Orientadora

lwilmsen@ucs.br (54) 999790543 ramos.fb@gmail.com (54) 9992-67-39

Universidade de Caxias do Sul
Programa de Pós Graduação em Educação
Mestrado em Educação

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais sobre o processo de investigação. Caso queiram contatar a pesquisadora responsável pela pesquisa, podem entrar em contato conosco.

APÊNDICE E – TCLE PROFESSORAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Prezadas Professoras,

Este documento visa a convidá-la a participar da pesquisa intitulada "**Documentação Pedagógica: estudo sobre crianças e linguagens"**. Eu, Lilibth Wilmsen realizarei a pesquisa que fará parte de minha dissertação de mestrado, sob a orientação da professora Drª Flávia Brocchetto Ramos, no Programa de Pós-Graduação em Educação - UCS, na Linha de Pesquisa Educação, Linguagem e Tecnologia. O objetivo é investigar visões de infâncias, crianças e suas linguagens expressas nas práticas educativas veiculadas na documentação pedagógica da Educação Infantil.

Os procedimentos metodológicos que você participará preveem: realização de três encontros de grupo focal, registros no diário de bordo da pesquisadora e gravação em vídeo destes encontros. Os encontros acontecerão quinzenalmente e terão duração de, no máximo, uma hora cada, e serão realizados após o horário de trabalho em datas a combinar.

Os conhecimentos produzidos com este estudo poderão ser publicados. Contudo, os dados e resultados da pesquisa estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito. Outras informações que possam facilitar a identificação dos participantes também estarão sob sigilo.

Os procedimentos da pesquisa podem ocasionar constrangimento ou exposição das suas falas e percepções. Porém, salienta-se que sua identidade será preservada, os vídeos serão olhados pela pesquisadora e orientadora. O que será divulgado serão os resultados das análises que podem conter extratos de sua fala e percepção sobre a documentação pedagógica. Mas, se você não se sentir confortável de participar da pesquisa tem liberdade de retirar seu consentimento posteriormente, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

A pesquisadora Lilibth Wilmsen e sua orientadora Profa. Drª Flávia Brocchetto Ramos comprometem-se a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou

necessidade de informações que você venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através dos e-mails e telefones abaixo informados.

Duas vias deste documento serão rubricadas e assinadas por você e pela pesquisadora responsável.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente informada de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____ (nome por extenso), concordo em participar da referida pesquisa, conversar sobre documentação pedagógica, apresentar documentações realizadas na escola e participar das atividades propostas, que serão registradas e analisadas, além de discutidas coletivamente.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade de Caxias do Sul, situado na Rua Francisco Getulio Vargas, Bloco M, sala 106 da Cidade Universitária, Caxias do Sul/RS, telefone (54) 3218 2829, email cep-ucs@ucs.br. Se necessário, poderei entrar em contato com esse Comitê, que tem o objetivo de assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

Caxias do Sul, ___de _____de 2020.

Ass: _____ Ass:_____

Participante da pesquisa Pesquisadora

Nome: Lilibth Wilmsen

Nossos contatos:

Lilibth Wilmsen
Mestranda – Pesquisadora
lwilmsen@ucs.br (54) 999790543

Profª. Dra. Flávia Brocchetto Ramos
Orientadora
ramos.fb@gmail.com (54) 9992-67-39

Universidade de Caxias do Sul
Programa de Pós Graduação em Educação

Curso de Mestrado em Educação

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais sobre o processo de investigação. Caso queiram contatar a pesquisadora responsável pela pesquisa, podem entrar em contato conosco.

APÊNDICE F – TALE CRIANÇAS

TALE

O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE abaixo será proposto para os alunos participantes da pesquisa. Em virtude de os alunos não serem alfabetizados, o termo será gravado por meio de vídeo na sala de atendimento aos alunos da escola.

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - CRIANÇAS

Eu sou Lilibth Wilmsen e vim convidar você para participar de uma pesquisa. Pesquisa é um trabalho que a gente faz para descobrir e saber sobre coisas novas. Na minha pesquisa, eu quero saber quais as descobertas de vocês nos projetos que a professora faz e como realizam os trabalhos. Eu já conversei com os pais de cada um de vocês, e eles concordaram que vocês participem da minha pesquisa. Vou explicar o que a gente vai fazer: você e alguns colegas vão ficar comigo em uma sala aqui perto que podemos escolher para conversar sobre as atividades e brincadeiras que vocês fazem durante a escola.

Nada de diferente vai acontecer com você durante a pesquisa, mas se você quiser desistir de participar não tem problema. Se você sentir vergonha ou outro sentimento, ou se ficar preocupado (a)com alguma coisa, pode falar comigo ou com a professora. A qualquer momento, você pode mudar de ideia e desistir de participar da pesquisa e ninguém vai ficar triste ou chateado. É só avisar. Eu quero descobrir algumas brincadeiras e atividades que você gosta de fazer e o que você lembra sobre o que a sua professora colocou em alguns papéis.

Não vou contar para estranhos que você está participando da pesquisa. Também não vou falar nada sobre o que vamos fazer. Só no final, eu posso escrever sobre o que eu aprendi aqui, mas ninguém vai ficar sabendo que a criança que participou é você porque não vou dizer o seu nome. Vou usar um apelido em vez do seu nome verdadeiro. Você quer participar?

APÊNDICE G – ROTEIRO GRUPO FOCAL PROFESSORAS

ROTEIRO PROFESSORES – ENCONTRO 1: IMAGEM DE CRIANÇA

1) PREPARAÇÃO DO AMBIENTE

a) Previamente, a pesquisadora perguntará a direção e a professora qual ambiente entendem ser mais adequado a esse momento.

b) O ambiente será preparado pela pesquisadora para tornar-se aconchegante ao diálogo: uma mesa cadeiras dispostas em círculo.

c) Convidará as professoras para adentrarem ao ambiente.

d) Levará a câmera em um local adequado para registrar esse momento, mostrará onde ficará e se as professoras consentirem, colocará a gravação.

e) A pesquisadora explicará brevemente a proposta de pesquisa.

2) *PROVOCAÇÃO*

a) A pesquisadora trará dois bonecos: um com a roupa, sapato e cabelos perfeitamente arrumados e sentado em uma cadeira. Outro boneco com a roupa suja de barro e tinta, sentado ao chão a brincar. Com esse cenário irá iniciar a provocação da discussão de imagem de criança: Que criança vocês entendem, percebem ser essas?

b) Provocação de articulação: Que criança está visível na documentação pedagógica construída? Podemos perceber? Que características tem?

3) *DIÁLOGO EM FOCO*

a) A pesquisadora convidará as professoras a apresentarem uma documentação pedagógica de sua escolha para a conversa (isso será acordado previamente)

b) A partir da fala espontânea e dos relatos das professoras, a pesquisadora problematizará as falas para compreender melhor sobre os seguintes aspectos:

I. Visão da imagem de crianças;
II. A criança na cena de aprendizagem exposta na documentação;
III. Imagem de criança na concepção da professora;
IV. Participação da criança no planejamento e na documentação;

4) FECHAMENTO

Agradecimento pelos diálogos e aprendizagens;

Vídeo reflexivo disponível online no youtube: “Dança dos feijões” https://www.youtube.com/watch?v=5DKwm1ZdeaU

ROTEIRO PROFESSORES – ENCONTRO 2: LINGUAGENS

2) PREPARAÇÃO DO AMBIENTE

b) Preparará o ambiente para tornar-se aconchegante para o diálogo: uma mesa cadeiras dispostas em círculo.

c) Convidará as professoras para adentrarem ao ambiente.

d) Levará a câmera em um local adequado para registrar esse momento, mostrará onde ficará e se as professoras consentirem, colocará a gravação.

2) *PROVOCAÇÃO*

a) A pesquisadora trará as documentações apresentadas no primeiro encontro pelas professoras, papéis, canetinhas coloridas e os dois volumes dos livros “As cem linguagens da criança” de Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman.

b) Provocação de articulação: Leitura livre de algum trecho aleatório do livro.

3) *DIÁLOGO EM FOCO*

a) A pesquisadora convidará as professoras a observarem as documentações novamente para a conversa, e questionará: Quais linguagens vocês percebem que se fazem mais presentes nas documentações?

b) A partir da fala espontânea e dos relatos das professoras, a pesquisadora problematizará as falas para compreender melhor sobre os seguintes aspectos:

V. Conceito de Linguagem;
VI. Linguagens presentes na cena de aprendizagem exposta na documentação;
VII. Linguagens que perpassam as atividades visíveis na documentação;
VIII. Envolvimento da criança com as linguagens expostas na documentação;

5) FECHAMENTO

Agradecimento pelos diálogos e aprendizagens;

Convite para expressar-se com os diferentes materiais da mesa a partir de uma música de fundo.

ROTEIRO PROFESSORES – ENCONTRO 3: ORGANIZAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO

3) PREPARAÇÃO DO AMBIENTE

b) Preparará o ambiente para tornar-se aconchegante para o diálogo: uma mesa cadeiras dispostas em círculo.

c) Convidará as professoras para adentrarem ao ambiente.

d) Levará a câmera em um local adequado para registrar esse momento, mostrará onde ficará e se as professoras consentirem, colocará a gravação.

2) *PROVOCAÇÃO*

a) A pesquisadora vai ler alguns extratos de falas significativas das professoras durante os dois primeiros encontros e mostrará fotos, construindo uma documentação dos encontros para discussão.

b) Provocação de articulação: Vocês acham que é possível documentar qualquer cena de aprendizagem? Quais cenas tem potências para vocês?

3) *DIÁLOGO EM FOCO*

a) A pesquisadora convidará as professoras a olharem para a documentação produzida e conversar sobre suas próprias reflexões.

b) A partir da fala espontânea e dos relatos das professoras a pesquisadora problematizará as falas para compreender melhor sobre os seguintes aspectos:

IX. Compreensão de como organizam a documentação pedagógica;
X. Capturas sensíveis de momentos de aprendizagem;
XI. Composição da documentação;

6) FECHAMENTO

Agradecimento pelos diálogos e aprendizagens;

Convite para brincarem com objetos da sala e fotografarem suas colegas nos momentos;

APÊNDICE H **–** Roteiro Grupo Focal com crianças

ROTEIRO CRIANÇAS

1) PREPARAÇÃO DO AMBIENTE

a) A pesquisadora perguntará a direção qual ambiente acreditam ser mais adequado a esse momento e, previamente, organiza o espaço.

b) Preparará o ambiente para tornar-se aconchegante para o diálogo: um tapete e algumas almofadas dispostas em forma circular;

c) Convidará as crianças para adentrar ao ambiente;

d) Solicitará se sentar nas almofadas naquele espaço está confortável para elas, caso contrário poderão mudar como preferirem.

e) Levará a câmera em um local adequado para registrar esse momento, mostrará onde ficará e se as crianças consentirem, colocará a gravação.

f) A pesquisadora explicará, brevemente, o motivo que está conversando com elas;

2) *PROVOCAÇÃO*

a) A pesquisadora trará a documentação produzida pela professora recortada dentro de um envelope, para as crianças montarem e irem descobrindo-a.

b) Provocação de articulação: vocês sabiam que a profe sempre observa o que vocês fazem? Olhem o que ela produziu sobre vocês e sobre o que vocês fazem na escola...

3) *DIÁLOGO EM FOCO*

a) A pesquisadora convidará as crianças a olhar a documentação que anteriormente a professora da turma apresentou. E questionará sobre o que elas veem, se querem que seja feita a leitura, se lembram das cenas e dos registros que ali estão;

b) A partir da fala espontânea e dos relatos das crianças a pesquisadora problematizará as falas para compreender melhor sobre os seguintes aspectos:

I. Se elas recordam sobre aqueles momentos;
II. O que fizeram, o que pensaram e o que sentiram;
III. O que pensam sobre o material apresentado da documentação pedagógica;
IV. Se participaram ou foram apresentadas a aquela documentação pedagógica antes desse momento.

4) FECHAMENTO

Como vocês se sentiram conversando sobre o que a profe fez com vocês aqui na escola?

E de contar sobre o que vocês fazem? Será que vocês também conseguem fazer fotos assim?

Vamos terminar com uma brincadeira? Então, cada um brinca de fotografar seu colega, vamos fingir que temos uma câmera e estamos fotografando-o.