

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FABIANE DA MOTTA BOTTON

**REGISTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OLHARES SOBRE AS INFÂNCIAS E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVAS PARA
DOCUMENTAR**

Porto Alegre
2023

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

FABIANE DA MOTTA BOTTON

**REGISTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OLHARES SOBRE AS INFÂNCIAS E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVAS PARA
DOCUMENTAR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação pelo PPGEDU da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS.

Área de Concentração: Pessoa e Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Andréia Mendes dos Santos.

Porto Alegre
2023

Ficha Catalográfica

B75 1r Botton, Fabiane da Motta

Registros na educação infantil : olhares sobre as infâncias e práticas pedagógicas potencialmente significativas para documentar / Fabiane da Motta Botton. – 2023.

72.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Mendes dos Santos.

1. Documentação Pedagógica. 2. Educação Infantil. 3. Narrativas das professoras. I. Santos, Andréia Mendes dos. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

FABIANE DA MOTTA BOTTON

REGISTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OLHARES SOBRE AS INFÂNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVAS PARA DOCUMENTAR

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação pelo PPGEDU da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS.

Área de Concentração: Pessoa e Educação.

Aprovada em: 20 de março de 2023.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Gláé Corrêa Machado - UNILASALLE

Prof. Dr. José Luís Ferraro - PUCRS

Prof^a. Dr^a. Andréia Mendes dos Santos - PUCRS

Porto Alegre
2023

E quando você pensa em desistir por acreditar que não terá mais forças, ela abre os braços e, com um sorriso no olhar, diz: "Fabilaine, bora! Estou aqui contigo".

AGRADECIMENTOS

*Das utopias
Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que triste os caminhos, se não fora
A mágica presença das estrelas!*

Mario Quintana

Pesquisar no campo da educação, buscando levar em conta sua profundidade, potências e estrutura, parecia algo inatingível pelas mais diversas razões, formas, espaços, tempos e detalhes que compõe a vida acadêmica e a minha história. Mas, desde cedo aprendi que carrego comigo a força de não desistir. A descoberta mais recente é que, além de teimosia, tenho uma “rede de apoio” tecida ao longo da vida. Sem ela seria insuportável o solitário caminhar. Nessa trajetória, me orgulho de ter os melhores ao meu lado, aqueles que me ajudaram a colecionar conquistas que não me imaginava capaz. Foram muitos os que contribuíram com esse percurso, razão pela qual agradeço aos queridos amigos e amigas que entenderam as ausências, incentivaram a escrita, emprestaram livros e compartilharam boas vibrações em diferentes momentos da vida pessoal e profissional.

Todavia, selecionando o grupo que não poderia deixar de estar aqui nominalmente registrado, percebi que foi a força feminina que segurou na minha mão e me fez companhia, mesmo que de longe, por toda a trajetória. Então, agradeço:

A minha mãe, Vera Lúcia, primeira educadora e responsável por um pedaço daquilo que sou como pessoa. A minha irmã, Vanessa, e minhas sobrinhas, Sophia e Brianna, por entenderem a ausência física dessa tia/dinda nos últimos anos. A Cynthia, minha mãe de coração, que me acolheu em sua casa e há 16 anos vem me dando suporte físico, material e emocional. A Sophia, minha irmã de coração, com quem aprendi e aprendo todos os dias a ser alguém melhor. A Bibiana, minha amiga e irmã de coração que esteve sempre disposta a ajudar nesse processo. A Andreia Mendes dos Santos, minha orientadora, fonte de inspiração, farol e força no universo acadêmico. A coordenadora pedagógica, Glauce, por possibilitar a realização dessa pesquisa. As professoras da Educação Infantil que responderam aos questionários. Essa caminhada só foi possível porque vocês estavam comigo. Obrigada!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 42005019” (“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 42005019”).

RESUMO

A presente Dissertação versa sobre o estudo do processo da construção de “narrativas do cotidiano”, uma das formas de documentação pedagógica, a fim de compreender qual a função desse documento na educação infantil e para a comunidade escolar. Para tanto, inspirado em Malaguzzi (1999; 2016); Ostetto (2017); Rinaldi (2021); Kuhlmann Jr (2011; 2015); Oliveira-formosinho (2007); Oliveira-formosinho e Formosinho (2019); Mello, Barbosa e Faria (2020); Davoli (2020); Barbosa (2006); entre outros foi construído o referencial teórico que deu suporte ao trabalho de campo baseado no estudo de “narrativas do cotidiano” utilizadas na Documentação Pedagógica de uma escola da Rede Marista de Porto Alegre - RS e na análise do conteúdo das respostas dos questionários de 05 professoras da Educação Infantil da mesma escola. A partir de interações com as experiências das professoras e o registro das narrativas pode-se discutir que, embora muitos estudiosos dialoguem sobre o tema, ainda é necessário olhar atento sobre as múltiplas linguagens e as experiências das infâncias para pensar o cotidiano da educação infantil e as práticas de documentar. A escola de educação infantil é ambiente para o desenvolvimento e aprendizagens da criança que se efetivam para além de uma suposta curricularização da educação infantil, uma vez que tudo o que acontece naquele cotidiano escolar tem potência. Assim, por meio deste estudo, concluiu-se que urge a necessidade de repensar a documentação pedagógica de forma que esta seja orgânica no sentido de registrar o percurso, e não práticas isoladas, de que sua utilização seja linear e não pontual. Desta forma, nesta Dissertação defende-se a premissa de que o trabalho pedagógico na educação infantil por meio de narrativas requer trabalho coletivo, não se encerrando ao final de um projeto ou período letivo. Ele há de ser compartilhado entre os docentes e as famílias, uma vez que narrativas demonstram percursos trilhados pelas crianças e exige uma pedagogia por meio do diálogo.

Palavras-chave: Documentação pedagógica. Educação Infantil. Narrativas das professoras.

ABSTRACT

This master's dissertation deals with the study of the construction process of "narratives of everyday life", one of the forms of pedagogical documentation, in order to understand its function in kindergarten's education and for the school community. For this purpose, driven by Malaguzzi (1999); Ostetto (2017); Rinaldi (2021); Kuhlmann Jr (2011; 2015); Oliveira-formosinho (2007); Oliveira-formosinho and Formosinho (2019); Mello, Barbosa and Faria (2020); Davoli (2020); Barbosa (2006); among others, the theoretical framework was built to support the fieldwork based on the study of "narratives of everyday life" used as Pedagogical Documentation in a Rede Marista de Porto Alegre - RS's school and in the analysis of questionnaire answers of 05 kindergarten teachers working in this school. The kindergarten school is an environment for the child's development and learning that takes place beyond a supposed curriculum of early childhood education, since everything that happens in the school routine is significant. Thus, through this study, it was concluded that there is an urgent need to rethink the pedagogical documentation to make it organic in the sense of recording the path, and not isolated practices, making it linear instead of punctual. Therefore, this master's dissertation defends the premise that pedagogical work in kindergarten education through narratives requires collective work, and it doesn't end with a project or the school period. It has to be divided between teachers and families, since narratives show paths taken by children and require pedagogy through dialogue.

Key-words: Pedagogical documentation. Kindergarten. Teachers' Narratives.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Caminhos percorridos até a construção da Documentação Pedagógica.....	41
Figura 2: Narrativas do cotidiano – capa.....	44
Figura 3: Narrativas do cotidiano – modelo.....	45
Figura 4: Narrativas do cotidiano – interior.....	45
Figura 5: Narrativas do cotidiano – princípios e propostas 1.....	51
Figura 6: Narrativas do cotidiano – princípios e propostas 2.....	52
Figura 7: Narrativas do cotidiano – campos de experiências.....	52
Figura 8: Narrativas do cotidiano – percurso 1.....	53
Figura 9: Narrativas do cotidiano – percurso 2.....	53
Figura 10: Narrativas do cotidiano – sala de aula.....	54
Figura 11: Narrativas do cotidiano – finalização com famílias.....	54
Figura 12: Narrativas do cotidiano – reflexão.....	55
Figura 13: Narrativas do cotidiano – reflexão e sensibilização.....	55

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

LABINF- Laboratório das infâncias

NEPIEI - Núcleo de Estudos e Pesquisas Infância(s) e Educação Infantil

PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
1.1	QUESTÃO DA PESQUISA.....	15
1.2	OBJETIVO DA PESQUISA.....	15
1.3	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	15
1.4	ORGANIZANDO O ESTUDO.....	16
2	A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA.....	18
3	EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	22
4	DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	29
5	CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO E METODOLOGIA.....	39
5.1	O LOCAL DA PESQUISA E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL MARISTA.....	42
5.2	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	44
5.3	ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	45
6	ANÁLISE DESCRITIVA.....	47
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
	REFERÊNCIAS.....	61
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: ESCOLA.....	66
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: PROFESSORES/AS.....	68
	ANEXO C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	70

1 INTRODUÇÃO

*Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
E vivo escolhendo o dia inteiro!
Não sei se brinco, não sei se estudo,
Se saio correndo ou fico tranquilo.
Mas não consegui entender ainda
Qual é melhor: se é isto ou aquilo.*

Cecília Meireles

Ou isto ou aquilo, como na poesia, vou pelo caminho questionando se estudo ou brinco o dia inteiro, nem sempre nessa ordem, mas nos seus sentidos mais amplos e sinceros. Relembrar e refletir sobre minhas experiências de vida foi como entrar na máquina do tempo e recuperar marcos importantes de minha trajetória. Viajei para espaços outrora adormecidos e reconheci a dimensão das experiências vividas na formação do meu ser como pessoa, professora e, agora, pesquisadora.

De acordo com Larrosa Bondia (2002, p. 21), a experiência é aquela que “nos passa, nos acontece e nos toca. Não o que se passa, o que acontece ou o que toca”. Para o autor, a experiência diz respeito à construção de sentido “àquilo que nos acontece”. Assim, descrevo aqui a minha experiência de vida, responsável pela direção da minha ação investigativa nessa pesquisa, pois optei por seguir o meu memorial, lugar de onde falo, início de tudo.

Sou professora de educação infantil, licenciada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. Trabalho com educação infantil há três anos, embora a infância sempre tenha sido objeto da minha vida profissional, pois durante muito tempo trabalhei como babá. O mais engraçado, ou não, é que me descobri professora no ano de 2021. Concluí a graduação no final de 2019, logo na sequência fui contratada para trabalhar na escola que idealizei durante toda a vida universitária. Partindo do contexto de onde nasci e cresci, chegar até aqui é muito significativo. Em breve viagem no tempo, lembro com orgulho dos caminhos que percorri.

Eu me chamo Fabiane, tenho 33 anos, resido em Porto Alegre há 16, antes disso, nasci e morei até meus 17 anos em Três de Maio, interior do Rio Grande do Sul. Cheguei em Porto Alegre para trabalhar como babá, deixando família e amores por lá. Na Capital constituí outra família e outros tantos amores. A história é longa e seria gigantesco descrever aqui, pois são muitos anos plantando, cuidando, adubando

e regando a pessoa que hoje se apresenta. Então, serei um pouco mais pontual e me limitarei ao trajeto percorrido na vida acadêmica.

Há três anos sou licenciada em Pedagogia, mas, desde o início da graduação, participo ativamente de Grupos de Pesquisa, fui bolsista de Iniciação Científica, me envolvi com atividades na Revista Educação da Universidade, compus o Diretório Acadêmico do curso de Pedagogia e experienciei todas as oportunidades que esse período me proporcionou.

Durante o primeiro semestre do curso fui descobrindo, percebendo e entendendo quem era a “Fabi”, o quanto gostava daquilo que estava vivendo e conhecendo. Embora fosse o primeiro contato com o universo pedagógico-infantil em sala de aula e com as pesquisas, desde cedo senti que aquele era o meu lugar. Conheci muitas pessoas que auxiliaram nesse primeiro momento; algumas me acompanharam ao longo da jornada e estão até hoje ao meu lado.

A partir da Iniciação Científica, a pesquisa se revelou um novo amor. Ela representa a possibilidade de estar na universidade, aprofundar o conhecimento sobre um ponto de interesse capaz de transformar o olhar e possibilitar inúmeras viagens e descobertas, além de fazer essa ligação entre escola e universidade. Na Revista Educação - PUCRS, desempenhei a função de apoio técnico e, com essa vivência, compreendi que a pedagogia não está limitada à sala de aula, existem outros caminhos a seguir e uma porção de opções para aqueles que não se veem somente na docência.

Como antes mencionado, durante a graduação ingressei em grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisa da Infância(s) e Educação Infantil - NEPIEI e complementei os estudos no Laboratório das infâncias - LABINF, onde sigo na incessante busca pelo saber, procurando e brincando. Entre a escola onde trabalho e a universidade, o mestrado em educação pareceu a opção mais adequada para alcançar tais objetivos.

A escola a que me refiro assumiu relevância especial nessa jornada porque me abriu as portas para o estágio e, assim que concluí a graduação, me efetivou como auxiliar de turma, me promovendo à professora dois anos mais tarde. Sempre trabalhei com o nível 3, que acolhe crianças de 5 e 6 anos de idade. Meu primeiro ano na função de auxiliar de turma foi acompanhando um estudante de inclusão. Desejosa por tornar o ambiente educativo mais agradável e potente, além de buscar estar à altura da instituição, desde o início busquei entender como as professoras

acompanhavam e documentavam tudo que era vivenciado no cotidiano escolar e o que é, de fato, documentação pedagógica. Naquela altura, a minha ideia era beber na fonte das que me antecediam para aprender com a prática alheia.

De outro lado, o mestrado me pareceu uma fonte teórica importante e capaz de me ajudar a compreender a documentação pedagógica no seu sentido amplo. Entender como as professoras construíam esse documento e qual era sua função efetiva passou a ser fonte dos meus questionamentos. Tinha muito trabalho pela frente e a viagem estava apenas começando.

Ter vivido a educação infantil como auxiliar de turma no período pandêmico e estar em sala de aula quando foram retomadas as atividades presenciais fomentaram a curiosidade acerca das possibilidades de exploração das “narrativas do cotidiano” da documentação pedagógica, pois este parecia ser um caminho a compreender como as professoras construíam essa documentação. Em 2022, quando todos voltaram ao ambiente escolar, precisei reorganizar a pesquisa e iniciar outra viagem, uma vez que não era mais a auxiliar e sim a titular, aquela que documentaria de próprio punho.

Diante desse emaranhado de acontecimentos, fui me constituindo professora. O encantamento por aquela vivência me envolveu por completo, aguçando o meu desejo de promover momentos para que as crianças pudessem brincar e se expressar de forma livre, com autonomia e protagonismo, mas, ainda assim, eu era a pesquisadora.

Então, além do referencial teórico utilizado, foi realizada uma busca através do estado do conhecimento, a fim de compreender e visualizar o que a pesquisa, em um recorte de 5 anos, comentavam sobre o tema, pois foi a partir da BNCC que essa ideia se efetivou.

Pensando nisso, entrelaçando a rotina da sala de aula com a teoria acadêmica, foi construído o “esqueleto” da pesquisa. Partindo da premissa de que a criança é um ser *multi* que brinca, imagina, questiona, experimenta e se constitui a partir dos diferentes espaços a que ela pertence, a intenção foi refletir, analisar e compreender: qual a função da documentação pedagógica na educação infantil? A contribuição que essa pesquisa pretende dar ao campo da educação infantil é a de refletirmos, analisarmos e compreendermos sobre nossas práticas cotidianas, a partir das narrativas da documentação pedagógica, tecendo uma docência leve e dedicada à criança, possibilitando que ela seja protagonista dessa construção.

Nesse recorte, o que interessa para essa pesquisa - e nela será analisada - é a realidade da documentação pedagógica cotidiana. Gamboa (2012) considera que “a realidade é um ponto de partida e serve como elemento mediador entre sujeitos”, autorizando afirmar que sujeito e realidade andam ligados. Assim, a escola e a sala de aula estão diretamente ligadas a esse trabalho, pois são o palco do dia a dia dos professores e estudantes. Em outras palavras, a escolha do tema é o resultado da soma da minha curiosidade, experiências do cotidiano e da pretensão de contribuir para a construção de uma pedagogia que produza elementos que sirvam para a compreensão, inclusive acadêmica, da prática docente.

O lugar de onde escrevo é o da professora do nível 3, que vive diariamente a educação infantil e suas práticas pedagógicas em sala de aula. Além de participar do processo de observação, registro e escritas dessas narrativas na minha turma, busquei me manter no papel de pesquisadora, com o foco na análise de implicação da construção e elaboração dos documentos e a ideia de estarem disponíveis para análise futuras, pois na minha caminhada lancei mão do material produzido nos anos anteriores, quando a confecção deles ainda não era uma das minhas funções, porque percebi que constituíam ferramenta para compreender as ações práticas e sentimentos relacionados aos acontecimentos do cotidiano escolar. A condição de produtora do material e observadora da construção alheia contribuíram para a confecção do questionário, análise e escrita final dos relatórios.

Implicado sempre se está, quer se queira ou não, visto não ser a implicação uma questão de vontade, de decisão consciente, de ato voluntário. Ela está no mundo, pois é uma relação que sempre estabelecemos com as diferentes instituições com as quais nos encontramos, que nos constituem e nos atravessam (COIMBRA; NASCIMENTO, *s.d, s.p.*).

Desta forma, criamos modelos de aprendizagem e conhecimento que não se pode desprender do olhar e dos questionamentos que aplicamos ao objeto ou as relações que pesquisamos. Quando temos clareza dos princípios, quando dominamos bem o campo e o simbolismo em que nos implicamos, fica ainda mais intensa a intervenção.

Na sequência, apresenta-se a questão de pesquisa e os objetivos (geral e específicos) como “fio condutor” do trabalho, o marco teórico e a metodologia deste estudo. O marco teórico está dividido em 3 tópicos, constituídos a partir de estudo inicial ao referencial teórico, em consonância aos objetivos de pesquisa.

No primeiro tópico, intitulado 2 A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA trago à “baila” ambos, a infância e a criança, no seu contexto antigo e atual, expondo, de maneira sumária, essa construção social que deu aos infantes a possibilidade de serem vistos e ouvidos.

Nos tópicos seguintes: 3 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL, discorro sobre o campo da Educação Infantil e sua história, diferentes abordagens, além de apresentar o lugar onde os dados foram coletados; e em 4 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, contextualizo o que é documentação pedagógica, dando foco à abordagem Reggio Emilia, com o escopo de contribuir para a compreensão das razões pelas quais a documentamos e o quanto tal processo é relevante para a Educação Infantil.

Na metodologia (item 5), delinheiro o estudo nos seguintes termos: lugar e sujeitos, procedimento de coleta de dados, aspectos éticos da pesquisa, para então passar à análise descritiva (item 6). Finalmente, teço as Considerações Finais (item 7), recuperando perguntas iniciais e levantando tantas outras que foram se descortinando durante a tessitura dessa pesquisa.

1.1 QUESTÃO DA PESQUISA

Como a documentação pedagógica, que ocorrem por meio de narrativas, são capazes de colaborar na estruturação de um projeto integralizado de educação sobre a criança durante toda a educação infantil integrando diferentes níveis, projetos pedagógicos, bem como na organização das diversas transições escolares?

1.2 OBJETIVO DA PESQUISA

Compreender como as narrativas, que fundamentam a documentação pedagógica, são capazes de colaborar na estruturação de um projeto integralizado de educação sobre a criança durante toda a educação infantil integrando diferentes níveis, projetos pedagógicos, bem como na organização das diversas transições escolares.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Discutir a documentação pedagógica como uma estratégia na educação infantil.
- Analisar a função das narrativas como estratégias na organização e acompanhamento das diferentes transições da educação da criança.

1.4 ORGANIZANDO O ESTUDO

Para organizar esse estudo, além do referencial teórico que apresento na sequência, me debrucei primeiro sobre o estado do conhecimento no momento atual. Esta busca limitou-se ao período compreendido entre setembro e dezembro de 2022, utilizando a base da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD. Entre os descritores: documentação pedagógica; infância; educação infantil e narrativas do cotidiano, num recorte temporal de 5 anos (2017-2022), escolhidos a partir dos objetivos da pesquisa. Esse recorte decorre, pois, a documentação pedagógica no Brasil deu-se a partir da homologação da BNCC em dezembro de 2017.

Foram excluídos os trabalhos que não traziam dados da educação infantil, bem como aqueles que não ofereciam sustentação sobre o que é documentar nas suas formas mais genuínas e sensíveis. Entendi que muito se produz na área em relação a formas de documentar, mas poucos são os trabalhos que trazem, nas narrativas, o processo de construção e a análise de quem está diretamente ligado à documentação, nas suas mais variadas fases.

As referências foram organizadas e sistematizadas a partir da leitura de três estudos, sendo eles uma tese e duas dissertações. Assim, os estudos em consonância com o marco teórico deste trabalho contribuiriam para a construção dos capítulos que versam sobre a teoria.

Nesta busca, foi possível perceber um estudo publicado por Horn (2017), intitulado *Documentação pedagógica: a produção da criança protagonista e do professor designer*, que problematiza as práticas de registro do que é vivenciado na educação infantil, diretamente ligadas à documentação pedagógica, trazendo pontos relevantes sobre as estratégias usadas pelos docentes para seus registros e percebendo outras formas de ser professor nas escolas de Educação Infantil. Ele

conclui que as práticas de registro contribuem na organização do fazer docente, além de fortalecer a centralidade dos processos educacionais.

Já o trabalho publicado por Cunha (2019), busca fazer associações entre registros e falas, designado *Documentação pedagógica no cotidiano da educação infantil*, apresenta a relação entre a documentação pedagógica e a escuta das crianças, buscando compreender quais são essas conexões entre registros, narrativas das crianças e práticas pedagógica no espaço escolar, qualificando como fundamental a escuta ligada à prática cotidiana e as vivências de sala de aula, reforçando que as participantes revelaram a importância de sua formação colaborativa continuada, para a efetivação prática de registros em dialogia com as vozes das crianças, sendo importante essa parceria entre educadores, visto que ninguém movimenta-se sozinho na educação.

O trabalho publicado por Lins (2021), denominado *O uso dos relatórios descritivos individuais como elemento articulador na transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*, identificou a falta de ações formativas integradas, no sentido de articular profissionais da Educação Infantil e dos Anos iniciais, onde pudessem ser promovidas reflexões acerca da transição das crianças entre essas etapas. Esse estudo ocorreu em São Paulo, onde as normas oficiais determinavam emissão de documentação pedagógica pelas instituições de Educação Infantil, a fim de dar continuidade na aprendizagem das crianças nas transições escolares. Por meio de determinação legal da prefeitura, onde ela orienta a construção de relatórios descritivos individuais, a pesquisa quis investigar como esses professores faziam uso desses relatórios no processo de transição escolar. Os resultados dessa pesquisa apontaram que existe uma subutilização desses relatórios que chegam nas mãos dos professores do 1º ano e que eles não são usados para planejamentos, pois não possuem clareza quanto ao que é proposto na Educação Infantil, sendo difícil identificar, por exemplo, questões comportamentais.

É possível entender que a produção acadêmica sobre o tema, embora diversa no contexto de documentação pedagógica e práticas do cotidiano, é restrita. A escassez de material impôs que a matéria fosse relacionada com os percursos de aprendizagem, experiência e vivências daqueles que participam dessa construção diariamente, sendo essas crianças, famílias ou comunidade escolar. A fim de fazer uso adequado desse material produzido no dia-dia escolar.

2 A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

Impossível pensar em infância sem lembrar da minha infância. Pensar em infância é lembrar das crianças e de sua história na sociedade. Estudar, observar e pesquisar sobre a infância não é tarefa simples, porquanto se trata de campo de pesquisa contemporâneo e, portanto, em construção, sujeito a controvérsias e ambiguidades (DEMARTINI, 2011). As crianças encontram-se nas infâncias construídas para elas pelos adultos que estão a sua volta, a partir da compreensão que estes têm sobre a própria infância e sobre o que é ser criança.

Segundo Kuhlmann Jr. (2011, p. 30), “A história da criança é uma história sobre a criança. Ao procurar levar em conta essa fase da vida, caracterizando-a como realidade distinta do adulto, não podemos nos esquecer de que continuamos adultos pesquisando e escrevendo sobre elas”. Em breve apanhado sobre a história, longe de esgotar o tema, esse tópico tem a pretensão de contextualizar a infância e a educação da criança, etapa da vida formada por fatores plurais e que tem se constituído ao longo do tempo nas mais variadas formas.

De acordo com Rousseau (*apud* FERRETTI, 2000), a infância é um período da vida em que o homem mais se aproxima do estado da natureza. Para ele, a criança possui virtudes inatas, como a espontaneidade, a pureza, o vigor, a curiosidade e a alegria. Tais habilidades devem ser cultivadas e não amortecidas pela alfabetização, educação, razão, autocontrole e vergonha.

Para pensar a infância, façamos o exercício de apurar a etimologia da palavra, que é de derivação latina e origina-se de infante, isto é, aquele que não fala (IN indica negação, FANTE significa falar, dizer, ligado também ao verbo FARI) (FERREIRA, 2008). Nas palavras de Kuhlmann Jr. (2015, p. 30): “É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida”.

Desde o século XII até início do século XX, a infância tem sido objeto de estudo, com a elaboração de conceitos e modelos que resultaram na sua valorização social, tanto no seio familiar quanto escolar. Nas palavras de Ariès (1981, p. 10) “A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade” ou então ser referência de estudos.

Todavia, como bem caracteriza o mesmo autor, a consciência sobre essa etapa de vida é diversa. Seus estudos foram fundamentais para a compreensão da infância na sociedade ocidental. Nos séculos passados a criança, como categoria social, não existia. Ou seja, os sujeitos pequenos não possuíam visibilidade aos olhos dos adultos e, sem maiores cuidados, se misturavam ao mundo da maneira possível. Ariès (1981, p. 52) rememora que “(...) a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida”, pois as crianças não eram vistas como sujeitos diferentes dos adultos. A condição e o papel que elas ocupavam na sociedade, contudo, estão em constantes mudanças.

Merece destaque ponto dos estudos de Ariès (1981) que demonstra a centralidade e visibilidade dos infantes na sociedade moderna. Eles passaram a ser observados como sujeito com características específicas, que diferem das características do adulto, transpassando o processo histórico e, nessa evolução, a sociedade passou a valorizar paulatinamente a infância e a educação.

No Brasil, na metade do século XIX, surgiram as instituições pré-escolares, onde eram feitos atendimentos para as crianças e suas famílias. Segundo Kuhlmann Jr. (2011, p. 473), até 1874 só havia – institucionalmente – a Casa dos Expostos ou a Roda para atendimento à criança abandonada:

Até então, apenas crianças pequenas sem família eram atendidas em instituições. As Casas de Expostos recebiam os bebês abandonados nas “rodas” – cilindros de madeira que permitiam o anonimato de quem ali deixasse a criança – para depois encaminhá-los a amas que criariam até a idade de ingressarem em internatos.

No começo do século XX, a importância da infância começou a ganhar destaque. Desde então, a sociedade moderna tem estudado o tema com o objetivo de compreender essa fase e reparar os equívocos perpetrados desde a idade média. São múltiplos os programas sociais, assistenciais e filantrópicos implementados a partir do momento que se passou a reconhecer a criança como ser e, ao mesmo tempo, como objeto de referência para os meios de comunicação e consumo.

A história das crianças está em construção, vem se modificando e sendo edificada. Por vezes, ela se encontra com políticas capazes de assegurar direitos de proteção e projetos de cooperação entre a saúde e a educação, embora nem todas as crianças logrem esse resultado. Prova disso são os estatutos legais criados a partir do século XX, que garantem os direitos básicos de liberdade, respeito, saúde,

educação, lazer, cultura e outros, como se constata, por exemplo, da leitura do artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

O avanço legislativo resulta de um longo processo histórico de reconhecimento da infância, que tem guindado a criança ao lugar de sujeito de direitos, atribuindo ao Estado e à Sociedade o dever de garantir tais direitos. Com o ideal de inovar e elevar o país aos moldes europeus, nos termos da lei, a infância passou a ser vista como um dos principais focos de atenção do Estado:

A infância, em dado momento histórico, revela-se como um problema social, cuja solução parecia fundamental para o país. O significado social da infância circunscrevia-se na perspectiva de moldá-la de acordo com o projeto que conduziria o Brasil ao seu ideal de nação (UJIE; PIETROBON, 2008, p. 291).

Segundo dispõe o artigo 4º das Diretrizes Nacionais Curriculares, “Criança é um sujeito histórico e de direitos, que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sobre sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009a). Essa cultura consolida a infância no contexto escolar e social, dando cada vez mais visibilidade à infância. Para Mello (2007, p. 3), os estudos de Vygotsky:

[...] sobre o desenvolvimento humano e especificamente sobre o desenvolvimento infantil trazem uma contribuição central para orientar a construção desses novos conhecimentos. De um modo geral, seus estudos e pesquisas orientam nossa compreensão e nosso olhar sobre a criança, sobre a infância e sobre a educação da infância. São, portanto, contribuições teóricas. Nosso papel como estudiosos de Vygotsky é interpretar suas contribuições buscando as implicações práticas desses estudos para a educação das crianças.

Os estudos de Vigotski (1983; 2007) tiveram grandes repercussões na formulação dessas propostas para a educação de crianças no mundo. A criança tem sido cada vez mais reconhecida e caracterizada como sujeito comunicativo e participativo da sociedade. Ela é capaz de dar sentido às experimentações que

compartilha no seu dia a dia, inquietando nosso olhar para novas descobertas em torno de sua educação.

Se concordarmos que a infância não é simplesmente uma fase biológica, mas uma construção histórica e cultural e, portanto, passível de mudança a partir da escolha da sociedade, podemos imaginar que, nessa linha evolutiva, as ações e interações infantis serão ainda mais estudadas, compreendidas e valorizadas. Afinal, a visibilidade crescente, fruto dessa construção social, convida a constantes reformulações em relação aos cuidados e olhares. Afinal, aqueles que até pouco tempo eram invisíveis, hoje são reconhecidamente capazes de construir as próprias aprendizagens.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Por muito tempo, a educação da criança foi considerada uma responsabilidade da família da qual ela pertencia. Depois de anos de discussão e estudos, em razão da organização social e política nacional, surgiram no Brasil as instituições de atendimento infantil. Na segunda metade do século XIX, o conceito de criança foi adotado pela área da Educação brasileira, com o reconhecimento das particularidades da infância. Nesse período, o campo da Educação Infantil passou por intensas mudanças.

A partir do final de 1970, no Brasil, a sociedade civil organizada, abastecida pelo material produzido pelos estudiosos da área, iniciou a luta pela implementação de creches e pré-escolas que respeitassem os direitos das crianças. Não por outra razão, a Constituição Federal de 1988 inseriu a oferta da Educação Infantil como parte dos deveres do Estado, assegurando a educação como um direito de todos. Outrossim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, fixadas a partir da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, constituem importante marco legal sobre o tema:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009b, p. 12).

Tais diretrizes orientam o currículo escolar e colocam a criança como o centro do planejamento, na qualidade de sujeito histórico e de direitos. A educação infantil, a partir dos 4 anos de idade, passou a ser etapa obrigatória. É nesta fase que as crianças desenvolvem habilidades e competências que a acompanharão na sua vida adulta,

A etapa da educação infantil apresenta, ao mesmo tempo, uma característica que lhe confere um status especial: é a etapa prévia às etapas educativas obrigatórias posteriores. Poderíamos pensar que as crianças, nessa primeira etapa, têm uma experiência inicial em relação ao mundo escolar que pode ser muito importante para sua própria escolarização posterior (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 2011, p. 53).

É na Educação Infantil que as crianças têm o primeiro acesso à sociedade sem a presença física da família. É ali que se iniciam as oportunidades para construir e criar as próprias ideias, conceitos e imagens sobre o mundo em que vivem, desenvolvendo-se e expandindo-se como pessoas. Entender que boa parte das experiências relacionadas à infância estão na Educação Infantil auxilia a trabalhar de forma diferente com as crianças, com mais respeito e cuidado. Ademais, tal consciência contribui para que o relacionamento com o mundo se dê através da linguagem e da emoção. Por isso, o espaço deve ser adequado para o florescimento da autonomia nas rotinas do dia a dia. Nesse passo, observa-se que o educar e o cuidar são de extrema atenção, conforme as Diretrizes:

[...] é oportuno e necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social da Educação Básica, a sua centralidade, que é o estudante. Cuidar e educar iniciam-se na Educação Infantil, ações destinadas a crianças a partir de zero ano, que devem ser estendidas ao Ensino Fundamental, Médio e posteriores [...] educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente [...] nota-se que apenas pelo cuidado não se constrói a educação e as dimensões que a envolvem como projeto transformador e libertador. A relação entre cuidar e educar se concebe mediante internalização consciente de eixos norteadores, que remetem à experiência fundamental do valor, que influencia significativamente a definição da conduta, no percurso cotidiano escolar [...] (BRASIL, 2013, p. 17-18).

Por conseguinte, o propósito em si da escola é “proporcionar uma educação geral” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 87). Os sujeitos que nela estão - as crianças - não de ser preparadas para a participação efetiva na sociedade, construindo e se deixando construir, transformando-se a partir das interações com o outro. Importante registrar também que “interações e brincadeiras” são eixos que norteiam essa etapa, segundo a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixada nas DCNEI (BRASIL, 2009b). Tal alicerce busca oportunizar que as crianças tenham o diálogo compatível com a fase de desenvolvimento, possibilitando a ampliação dos campos de experiências e vivências significativas dessa fase.

Como já referido, a Educação Infantil vem se modificando e se constituindo como espaço importante para a criança pequena. É na escola que ela encontra o ambiente plural e privilegiado para viver os desafios do dia a dia. No processo de

escolarização há apropriação de diversas dimensões que permeiam o meio cultural, educacional e científico.

Com isso, ao longo dos anos tem-se buscado aprimorar o indispensável espaço para os pequenos, com a elaboração de teorias em relação ao desenvolvimento, objetivos, métodos, processos e formato de educação para esse período. Muitos estudiosos contribuíram para o atual conceito de infância e do fazer pedagógico, dentre eles, me ateno a John Dewey, Maria Montessori, Jean Rousseau, Friederich Froebel, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Loris Malaguzzi, mas muitas mãos e mentes têm pavimentado esse caminho.

Rousseau, foi um dos primeiros a pôr luz sobre a educação infantil. Ele se referia a uma sociedade em que as pessoas, além de livres e iguais, pudessem ser protagonistas em seu contexto social. Para tanto, defendia necessário que desde a infância os humanos fossem ensinados a serem livres e autônomos, pois entendia que é nos primórdios do desenvolvimento que se pode encontrar o ser humano em seu modo de ser mais natural (OLIVEIRA, 2012).

O fundador dos jardins de infância, Froebel (2007, p. 38), por sua vez, viveu em uma época de modificações e novas concepções sobre as crianças e as infâncias, ganhando espaço na área pedagógica. Ficou conhecido pelo “culto à vida social livre, acreditando em uma educação pela autoatividade”. Em outras palavras, defendia que a criança aprende durante o processo das dinâmicas, com autoavaliação e condução própria do tempo. O brincar, para Froebel (2007), constitui linguagem própria da criança, nele estando compreendidas outras linguagens, como a gestual e a verbal.

John Dewey, filósofo e defensor da democracia e da liberdade de pensamento como meios de maturidade emocional e intelectual, patrocinou tese de que a criança deveria aprender fazendo. Oliveira-Formosinho (2007, p. 74), ao comentar as contribuições do autor sobre “a experiência, adverte não ser proveitoso incluir afazeres no cotidiano infantil sem um objetivo claro”.

Para Oliveira-Formosinho (2007), “a pedagogia da infância dispõe da memória e da história”, o que vem ao encontro dos estudos de Montessori, que defende a promoção da autoeducação a partir da disponibilização dos meios adequados de trabalho à disposição das crianças. Para a médica e educadora, o professor é um mediador no processo de aprendizagem, não atuando diretamente sobre a criança, mas disponibilizando meios para que o processo aconteça, caminhando ao lado da criança. Montessori (1957, *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007) sustenta a tese da

pedagogia experimental, construída e consolidada na pedagogia científica. Montessori (1957, p.115) *apud* Oliveira-Formosinho (2007, p.104) diz que:

A criança de 3 a 4 anos deve sentir-se capaz de fazer muitas coisas sozinhas: vestir-se, despir-se, sem precisar da ajuda do adulto. Saber executar por si mesma as ações práticas as vidas sem que o outro faça por ela, ou esteja à sua disposição. É então que a criança começa a se interessar por atividades intelectuais, e chega a escrever aos 4 anos e 6 meses. Isso é tanto mais interessante na medida em que a criança tem consciência e consegue verbalizar essa necessidade. “ajude-me a fazer sozinho”.

A primeira infância, para Montessori (1957, *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), é uma oportunidade para desenvolvimento do potencial próprio das crianças para aprender e criar. Ela articula a ideia de que na educação infantil as crianças devem ser incentivadas a fazerem por si mesmas o que são orientadas a fazer. É da educadora italiana a icônica frase “ajude-me a fazer sozinho(a)”, que resume o processo de educação como alicerce da autonomia infantil, onde o adulto deveria auxiliar a criança no processo de seu desenvolvimento natural.

Neste esforço coletivo para estruturar escolas da infância, Malaguzzi, pedagogo italiano que estudava teorias inovadoras, com base nos estudos de Piaget, Vigotski, Dewey e Montessori. Malaguzzi, iniciou a construção da abordagem de educação Reggio Emilia, na cidade italiana homônima ao método, em 1946. A abordagem tem como foco as “cem linguagens da criança” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016a).

A proposta pedagógica de Malaguzzi (2016) visava descentralizar a figura do professor na prática cotidiana, promovendo a autonomia das crianças mediante processo de escutas e narrativas, dentre a rotina, a organização dos espaços e as propostas pedagógicas, de modo a corroborar o desenvolvimento infantil. Barbosa (2006) afirma que o campo da Pedagogia da Infância

Constitui-se de um conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica que tem como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais. Essa perspectiva pedagógica consolida-se, na contemporaneidade, a partir de uma crítica histórica, política, sociológica e antropológica aos conceitos de criança e infância.

A abordagem educacional de Reggio Emilia é construída com a colaboração do professor, que é o mediador, promotor, incentivador do processo, assegurando à

criança o protagonismo, para que ela se torne o personagem principal das suas aprendizagens. Aspectos como escuta ativa, pensamento crítico e ampliação das múltiplas linguagens, como aduz Malaguzzi (2016), são ferramentas imprescindíveis para a aplicação do método. Para observar as particularidades da infância, é necessário espaço, escuta e afeto, “(...) É, em suma, um ato de amor” no dizer de Malaguzzi (2016).

Assegurar espaços de fala, escuta, imaginação e criação é fundamental para que a criança invente e reinvente na educação infantil. Portanto, o método incentiva a construção de um espaço potente e cheio de vida, capaz de garantir o desenvolvimento no processo de autonomia, criatividade através do protagonismo das crianças, que são inteiras no mundo. Não se justificando processos desassociados, na medida em que as cabeças não são separadas dos corpos. A imagem de sua inteireza se dá em todas as práticas sociais, dentre elas, as fases de escolarização.

Nesse sentido, a escola deve contribuir para que as crianças expandam as possibilidades e potencialidades, principalmente na educação infantil e, conforme Edwards, Gandini e Forman (2016a, p. 21), para um crescimento mediante a exploração das “cem linguagens” que cada criança tem, indispensável a ligação. Afinal, é “sentindo o ato de aprender e reconhecendo esse sentimento que terão aumentadas as chances de expressarem o que sentiram, sentem e o que apreenderam”. Nesse processo, é possível despertar a curiosidade e o interesse pela construção do conhecimento nas suas mais infinitas linguagens, sendo elas expressivas, comunicativas, cognitivas, éticas, lógicas, imaginativas e racionais.

As linguagens são meios em que as crianças se aventuram para conhecer, representar, expressar, comunicar e interpretar o mundo e a si mesmas. É por meio delas que as crianças entram em contato com os fenômenos e objetos que as circundam e constroem teorias sobre eles; aprendem a autorregular seus comportamentos e se apropriam das formas de agir, sentir e pensar do grupo social ao qual pertencem, construindo identidade. Essas linguagens são simbólicas, ou seja, são constituídas por sistemas de símbolos/signos. Os homens nascem com a possibilidade de representação simbólica, mas o que promove o desenvolvimento dessa função é a inserção cultural em um meio social rico em interações de mediação simbólica (VIGOTSKI, 1983).

Pensar que existem infâncias plurais e que cada uma delas vive em um universo de particularidades, peculiaridades, traços, formas, características e singularidades nos permite aprofundar fundamentos e ideias dessa fase da vida tão significativa e relevante. Aqueles que participam do processo educativo, de fato,

compõem o próprio desenvolvimento experienciando, sentindo na prática do cotidiano e das rotinas o aprendizado por ele proporcionado.

Por serem plurais e, ao mesmo tempo, singulares, estas Pedagogias nomeiam-se e constroem identidade, com outros substantivos. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019) sugerem uma pedagogia participativa de educação para infância. As pedagogias participativas envolvem os estudantes em seu próprio conhecimento, visando o desenvolvimento de pessoas. Dessa forma, a pedagogia participativa é responsável por garantir que as experiências de aprendizagem, construídas coletivamente e experimentadas pelas crianças, sejam valorizadas e exerçam impacto sobre criança, família, comunidade e sociedade em geral.

De acordo com Arendt (2011), os educadores têm a responsabilidade de apresentarem o mundo às crianças, participando diretamente na construção da integridade e responsabilidade de cada indivíduo. Ou seja, no que diz respeito às ações no dia a dia, cabe ao professor demonstrar e expressar, na prática, atento ao protagonismo infantil, quais os deveres e atribuições. Essas experiências de interação e comunicação do sujeito com o meio são precursoras para a articulação dos desenvolvimentos motor, afetivo e cognitivo, como bem pontua Vygotsky (2007), tornando-se as linguagens e interações sociais, fundamentais para importantes construções das crianças nessa etapa de vida, sendo a aquisição de saberes uma delas.

Com base no pensamento de Malaguzzi, em que a expressão mais forte são as cem linguagens das crianças (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016b), Albuquerque, Barbosa e Fochi (2017 p. 66) afirmam que é “nas possíveis linguagens que ainda não são expressas por palavras, mas potencialmente pelo corpo, pelo choro, pela gestualidade e principalmente pela brincadeira” que estão as especificidades e as potencialidades das crianças se expressarem.

[...] as crianças nascem falando e falam com todo o mundo. [...] a palavra, composta de sons que podemos identificar e interpretar, embora ainda demore para aparecer, não é um fato que impeça ou obstaculize a irreprimível, vital, á vida busca das crianças para construir amizades e pedir, enviar e reconhecer mensagens e discursos (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999 p. 103).

O caminho percorrido pela Educação Infantil nos conduz a diversas teorias e métodos de aprendizagem que privilegiam o protagonismo das crianças, com respeito

às peculiaridades individuais e ênfase à liberdade e à autonomia, pois esse período de desenvolvimento é alicerce para a construção das incontáveis formas de construção individual do conhecimento.

4 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A história da documentação pedagógica como uma ideia de representação para a educação da infância nos remete a concepções fomentadas pelos pensadores da pedagogia do século XX. O próprio conceito de documentação nasce a partir da experiência realizada na cidade de Reggio Emilia, na Itália, conduzida pelo professor Malaguzzi (2016). Sua ideia era que os professores passassem a acrescentar no seu cotidiano a prática de registros, pensando em si mesmos, no jeito de ser professor ou sobre sua identidade, aquilo que exerciam sem perceber.

Malaguzzi evidenciava que “Os professores deveriam aprender a interpretar processos contínuos, em vez de esperar para avaliar resultados” (GANDINI, 2016, p. 79). Desta maneira, sua orientação era para que eles comesçassem, aos poucos, a anotar o que fizesse sentido e retratassem a essência daquilo que viviam na escola da infância. Com isso, há muitos anos, Malaguzzi (2016) deu início ao que hoje chamamos de documentação pedagógica, que é um dos fundamentos da pedagogia da infância e está albergada pela política de educação no Brasil.

Ainda que Malaguzzi seja considerado o fundador da documentação pedagógica, nas palavras dele “A rede de fontes da nossa inspiração abrange várias gerações e reflete escolhas e seleções que fizemos ao longo do tempo” (GANDINI, 2016, p. 67), entre essas inspirações, aparecem as ideias de Piaget, Vygotsky, Dewey e Montessori.

Reunindo suas inspirações, “A documentação pedagógica representa parte vital da pedagogia de Reggio”. Para Malaguzzi é “um instrumento extraordinário para o diálogo, a troca, o compartilhamento [...] (que, para Malaguzzi, significava) a possibilidade de discutir ‘tudo com todos’” (HOYUELOS, 2005, p. 7 *apud* DAHLBERG; MOSS, 2017, p. 16). Então, pode-se dizer que: “a documentação pedagógica, conforme usada em Régio, é uma atitude específica sobre a vida. Ela começa com a escuta ativa, uma forma de escuta que parte de um envolvimento de curiosidade séria nos eventos do aqui e agora” (DAHLBERG, 2016, p. 229).

Na Educação Infantil brasileira, a documentação pedagógica é citada em diferentes documentos nacionais, como, por exemplo, nas Diretrizes e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ganhou visibilidade, porém, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC em 2017. A BNCC é um documento de referência para o Brasil; é a última documentação lançada na educação escolar. Ela

aponta as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens que todos os alunos devem desenvolver no seu ciclo escolar. Nesse sentido:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

A Base deve ser vista como parte do currículo, pois apresenta um conjunto de orientações que norteia a elaboração dos currículos, a fim de reduzir as diferenças educacionais, ampliando a qualidade do ensino, tendo como eixos estruturantes das propostas pedagógicas as **interações e as brincadeiras**, proporcionando e assegurando às infâncias os seus direitos. Como já afirmava Dornelles (2001, p.106):

Através do brincar a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o outro. Ele cria e recria, a cada nova brincadeira, o mundo que a cerca. O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro, com o mundo.

Esses direitos são indispensáveis para a aprendizagem e construção do conhecimento na vida da criança e “fundamentam-se nos princípios éticos, políticos e estéticos estabelecidos pelas DCNEI” (BRASIL, 2017, p. 77), sendo eles:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

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.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento,

nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Por conseguinte, nesse mesmo documento, e assegurando os direitos acima citados, a BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, onde são definidos os objetivos de aprendizagem que devem ser alcançados em cada fase da vida escolar, e essa definição também fundamenta outros documentos, incluindo as DCNEI, em relação aos saberes e conhecimentos. Deste modo, esses saberes e conhecimentos que organizam a BNCC são:

O eu, o outro e o nós, estabelece que nas interações com as pessoas a sua volta é que as crianças vão “constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista” (BRASIL, 2017, p. 40) e, por meio dessas vivências, elas começam a se perceber e compreender que esse “eu” possui características e formas de pensar únicas.

Corpo, gestos e movimentos, que traz a ideia de experiências do corpo através dos movimentos, “por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem” (BRASIL, 2017, p. 40), dando suporte, também, para a construção do emocional e mental

Traços, sons, cores e formas consiste na ideia do “conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar”, possibilitando “às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens” (BRASIL, 2017, p. 40), sustentando as múltiplas linguagens artísticas envolvidas por diferentes recursos e elementos.

Escuta, fala, pensamento e imaginação, busca promover espaços onde a criança possa falar e ouvir,

potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2017, p. 40).

Em essência, os campos de experiências da BNCC, dão suporte para professores e, tendo como objetivo formar estudantes com habilidades e

conhecimentos considerados essenciais, incentivam a modernização dos recursos e das práticas pedagógicas. Em apertada síntese, promovem e auxiliam na atualização do corpo docente nas instituições de ensino. Sendo assim, é por meio dessas competências que os estudantes desenvolvem as habilidades e aprendizagens essenciais estabelecidas em cada área. Essas competências buscam desenvolver conjunto de saberes e práticas da vida cotidiana. Nesse caminho:

Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto - considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

Nesse contexto legal, cabe às políticas, às instituições e aos professores a busca pela articulação de tais experiências e saberes aos "conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade" (BRASIL, 2013, p. 97). Acrescentando as diferentes linguagens, fortalecendo a visão em que a criança deve ser a protagonista e estar centralizado no processo educativo com base no reconhecimento e valorização de suas experiências e saberes.

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2017, p. 9).

O termo “documentação pedagógica” refere-se ao conjunto de ferramentas que permite acompanhar e interpretar sistematicamente os processos educativos de aprendizagem, como bem escreve (PROENÇA, 2022, p. 231):

O verbo “documentar”, no dicionário de Aurélio Buarque de Holanda, refere-se a “provar através de documentos [...], registrar (acontecimentos, fato, episódio etc.) por meio de documentos, fundamentar, juntar documentos, registros”. A documentação pedagógica é uma estratégia, um instrumento, uma ferramenta do educador para narrar, registrar, problematizar, argumentar, interpretar, refletir, comunicar e dar visibilidade a processos de aprendizagens.

Deste modo, documentar é uma ferramenta produzida nos processos de ensino-aprendizagem, que se qualifica e se caracteriza também como ambiente

educador para professores. Como descreve a mesma autora, “pode ser, também, um instrumento potente para autoformação dos educadores, pois consolida um processo pedagógico em constante evolução” (PROENÇA, 2022, p. 242).

Por consequência, possibilita e promove práticas reflexivas que dêem sentido aos processos e aprendizagens vividos na escola e na comunidade, adequando-se também como avaliação do fazer pedagógico, podendo “ser mantida e revisitada e deve ser vista todo o tempo como um registro vivo da prática educacional” (DAHLBERG 2016, p. 232), dando visibilidade ao que, muitas vezes, aparenta ser invisível aos olhos dentro do ambiente escolar, pois a “documentação pedagógica cumpre o papel de uma outra forma de organização do trabalho pedagógico. Menos formal, não linear, mais interativa” (MELLO; BARBOSA; FARIA, p. 22).

Malaguzzi (1999) traz várias manifestações ao debater sobre a documentação pedagógica, afirmando que os documentos “devem descobrir modos de comunicar e documentar as experiências crescentes das crianças na escola, devendo preparar o fluxo constante de informação de qualidade, voltado aos pais, mas também apreciado pelas crianças e pelos professores” (MALAGUZZI, 1999, p. 80). Outrossim, ela oportuniza a participação das famílias, propiciando que tenham “ciência dos significados que a criança dá ao seu cotidiano”, como afirma Rinaldi (2021, p. 113). Percurso esse que é construído através da observação, escuta e registro das múltiplas linguagens das crianças (FORMAN; FYFE, 2016).

Para Davioli (2020), “A documentação pedagógica é uma forma de consolidar um processo pedagógico. Seguindo essa mesma ideia não são apenas memórias de algo que já aconteceu, são também processos que nos permitem compreender como fizemos o que fizemos” (DAVOLI, 2020, p.28). “A observação que gera a documentação é marcada pela qualidade da escuta, a qual requer abertura e sensibilidade para conectar-se no outro, para ouvi-lo” (OSTETTO, 2017, p. 25). Davioli (2020 p. 31) ainda salienta que “observação, documentação e interpretação constituem três partes inseparáveis de um mesmo processo”.

A documentação pode ser entendida como uma “sequência de pesquisas composta por diferentes etapas desde a formulação de perguntas, passando pela observação, registro e produção de dados”, além de ser objeto e fonte para estudo, pesquisa, investigação individual e coletiva de educadores (PROENÇA, 2022 p. 233).

Gandini e Goldhaber (2002) caracterizam o processo de documentação como um ciclo de investigação que compreende: elaboração de hipóteses sobre o que

investigar, por parte dos educadores ou crianças; observação sobre o que fazem e dizem as crianças; registro e coleta de materiais; organização das observações e dos materiais; análise e interpretação das observações; desenvolvimento de planos e articulações de novas perguntas. Ainda no mesmo pensamento, documentar envolve seleção, organização e elaboração de materiais e registros. Registros nos quais o professor combinará descrição e análise, tendo como premissa o processo reflexivo (ZABALZA, 1994). Complementando a ideia, Ostetto (2017, p. 27) sustenta:

A documentação, nos diz Fortunati (2009), nasce da observação, e observar não é um ato neutro que simplesmente reproduz a realidade. É, ao contrário, um ato interpretativo, que traduz intenções, concepções, valores, expectativas e representações do observador que, ao documentar, revela o seu olhar, o seu pensamento, na documentação produzida.

Documentar é então registrar e “registrar é escrever sobre sua prática, anotações para análise e reflexão” (OSTETTO, 2017, p. 20), criando memórias e organizando material que poderá ser acessado e trabalhado sempre que necessário.

Tanto o registro reflexivo quanto a documentação são formas de apropriação da prática pedagógica cotidiana. Eles possibilitam a construção da trajetória pedagógica do educador que, “a partir dos registros da memória, também constitui a identidade de ser professor” (PROENÇA, 2022, p. 29). Ser afetado pelas observações, registros e diálogos no dia-dia sobre formas de aprendizagens, experiências e vivências da rotina, onde são narrados, muitas vezes, o cotidiano da escola, da sala de aula e da comunidade educativa no entorno da criança, qualifica o fazer educativo e auxilia para a formação docente.

Documenta-se para conservar a memória dos acontecimentos, das experiências, imprimindo uma identidade e garantindo a autoria e singularidade do que é vivido pelas crianças e pelos adultos envolvidos. Nas palavras de Ostetto (2017, p. 30):

Documentar é contar histórias, testemunhar narrativamente a cultura, as ideias, as diversas formas de pensar das crianças; é inventar tramas, poetizar os acontecimentos, dar sentido à existência, construir sinais de ruptura com a linguagem “escolarizada” tradicionalmente cinzenta, rígida, enquadrada, que tantas vezes silencia adultos e crianças. Documentação é autoria, é criação [...].

Xarxa (*apud* MELLO; BARBOSA; FARIA, 2020, p. 12) comenta que existem muitas estratégias e formas de documentar, como cartazes, filmes, fotografias,

exposições, áudios, vídeos, complementando que “Documentar como aprendem as crianças é umas das questões fundamentais da escola ativa, da escola que valoriza, respeita e confia na criança da qual desconhecem os limites do seu potencial” .

Portanto “a documentação focaliza o protagonismo das crianças, seus processos, dando especial atenção a suas linguagens, hipóteses, a seus pensamentos e modo de ser” (OSTETTO, 2017, p. 22), valorizando os percursos, observando e dialogando com as infâncias e com suas emoções, construções e aprendizagens. Como bônus, ainda auxilia na consciência e compreensão da importância da escola de educação infantil.

A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar. De jogar e de falar. Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar. A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem) (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016a, p. 20).

Nesse sentido, documentação pedagógica se constitui como material interativo, investigativo e tecnológico, por meio da construção de narrativas de aprendizagens e vivências de adultos e crianças. Compõe "ampla variedade de objetivos e recursos educacionais, flexíveis e adaptáveis às necessidades e desejos particulares de cada grupo de crianças" (RINALDI, 1998a *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 113). De acordo com Azevedo (2008, p. 185), na documentação:

Narramos nossas experiências cotidianas, nosso dia no trabalho, fatos acontecidos, lembranças, sonhos, projetos e desejos. Narramos, mesmo de forma solitária, em pensamento, para nós mesmos, episódios acontecidos que de alguma forma não ficaram claros. Para além de um recurso literário, a narrativa pode ser considerada um dos procedimentos através dos quais tornamos a vida e o mundo interpretáveis.

A narrativa permite compreender uma história e, ao mesmo tempo, possibilita ao professor recuperar e produzir sua própria história. Através de “imagens, observações e notas de adultos, desenhos e palavras de crianças, leituras...” (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2020, p. 73), produzindo e construindo memórias. Deste modo, a narrativa ocorre por meio de vários recursos, entre eles: fotográficos, registros e falas.

Esse tipo de registro permite, na prática docente, o estabelecimento de um diálogo entre a teoria e a prática, entre o planejado e o executado e ainda, permite redefinir ou reafirmar seus conhecimentos sobre o que está sendo estudado. Além do

mais, narrar acaba sendo um percurso para construção de significados, como fortalecem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019, p. 52) quando dizem que “a narrativa é um caminho para criar significado”. Onde se tem a possibilidade de inserir outras formas de documentar junto à narrativa, como por exemplo, a fotografia.

Para Dussel (2014, p. 266), “as fotografias não são apenas pedaços de papel, pois carregam significados que lhes dão outros atributos e produzem ações e sentimentos aos que as veem”. Essa etapa importante da documentação pedagógica tem, por exemplo, a intenção de narrar diferentes processos vividos durante a realização de uma ação pedagógica.

Ostetto (2017, p. 20) também destaca a função comunicativa dos registros produzidos a partir de observação, quando diz que “uma das principais razões da documentação é possibilitar o diálogo com todos os envolvidos, buscando reconhecer cada vez mais crianças e seus percursos de conhecimento e desenvolvimento”. Com a incumbência comunicativa, mais que informar, as narrativas dão visibilidade às experiências infantis e à relação entre educador e crianças. Oportunizando, como “resultado colateral, que as famílias tenham ciência das aprendizagens construídas na educação infantil” (OSTETTO, 2017, p. 45).

Nesse trajeto, rico de significados e práticas, considerando as múltiplas linguagens, “a documentação, independente do meio utilizado, acontece durante o processo e não no fim da experiência” (DAVOLI, 2020, p. 27). Não seria equivocados afirmar que o foco para que as potencialidades da infância estejam ainda mais presentes é o processo. Assim, é importante rever a escuta trazida por Rinaldi (2021, p. 124), em que diz:

Garantir escutar e ser escutado é uma das funções mais primordiais da documentação (produzir traços/documentos que testemunhem e tornem visíveis os modos de aprendizado dos indivíduos e do grupo), assim como a segurança de que o grupo e cada criança individualmente têm a possibilidade de observar a si mesmos.

O processo de aprendizagem é, portanto, um espaço partilhado entre a criança e o adulto, cabendo ao educador organizar o ambiente, observar e escutar a criança para compreender e documentar seu fazer, sentir, pensar e dizer (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019).

A documentação pedagógica é uma das características da Educação Infantil, sendo por meio delas que se torna possível compreender o desenvolvimento da

criança e acompanhar a ampliação de seus conhecimentos. Contudo, diferentes realidades impossibilitam a transposição de modelos teóricos. Este é o caso de Reggio Emília. Na realidade brasileira, é preciso considerar Reggio Emília como uma inspiração que exige adaptações, discussões e uma nova - e própria - forma de fazer.

O planejamento, na documentação pedagógica, busca articular experiências, objetivos, tempos, espaços, recursos e registros avaliativos, assim como assegura Proença (2018, p. 48-49):

No planejamento, o tempo, o espaço, os materiais a serem utilizados e as interações passíveis de acontecer são quatro fatores determinantes [...]. O planejamento é construído no registro do dia a dia do grupo, adequado as necessidades e interesses das crianças, mas tem o papel de manter a coesão e a proposta inicial do educador, para não cair em atitudes 'espontaneístas' e se distanciar dos objetivos propostos.

Nesse sentido, o movimento de organização das experiências e aprendizagens, no currículo escolar torna-se vivo. A BNCC (BRASIL, 2017), na Educação Infantil, organiza e estabelece seis direitos de aprendizagem, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Tudo isso é possível através dos campos de experiência, conhecidos como: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver (BRASIL, 2017), como já descritos nesse trabalho. São eles que, além de auxiliar os professores a construção do seu planejamento, asseguram as condições, dão liberdade e auxiliam que as crianças

aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, sobre os outros e sobre o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 33).

Importante observar que todos os direitos são verbos de ação. Logo, no contexto da Educação Infantil, utilizar os campos de experiência oportuniza que as crianças consolidem os seus direitos de aprendizagem no cotidiano da sala de aula, sendo os protagonistas dessa ação que consolida o direito.

Como afirma a própria BNCC:

é importante considerar que há diferenças no ritmo de aprendizagem e no desenvolvimento das crianças e que isso deve ser levado em conta em todas

as etapas de ensino. A educação funciona melhor quando ela faz sentido e está na realidade dos estudantes (BRASIL, 2017, p. 35).

Sendo assim, “Planejar e documentar são ações contíguas, andam juntas, uma alimentando a outra” (OSTETTO, 2017, p. 29). A busca por evidenciar nas fases dos processos de aprendizagem das crianças aparece nas rotinas do cotidiano escolar, considerando não apenas o sentido etimológico da palavra, mas nos remetendo às concepções dele, pois na educação infantil, o cotidiano é algo presente, sendo ele maior que as rotinas. “Aprender na vida cotidiana é construir, por via de encontros, atividades, observações, dificuldades, sucessos, um repertório de práticas” (BROUGÈRE, 2012, p. 17) que estão sempre conectadas.

Partindo dos registros sobre a prática diária, planejamentos e narrativas, é necessário buscar compreender a rotina que, de acordo com Barbosa (2006), é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturaram para, a partir dela, desenvolverem o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil, sendo a rotina necessária para a criança aprender a se organizar na vida cotidiana.

O planejamento busca, então, articular e potencializar as experiências e os saberes das crianças sobre o patrimônio histórico, cultural, artístico, científico e tecnológico, vislumbrando promover o desenvolvimento integral da criança. Outrossim, organiza o projeto pedagógico, fazendo com que o professor explore e customize o tempo, os recursos disponíveis e os instrumentos pedagógicos da melhor forma possível, tendo em vista os efetivos destinatários de sua ação.

5 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO E METODOLOGIA

Essa pesquisa foi realizada no âmbito da Educação Infantil, porque parto do pressuposto de que este é o espaço onde as crianças experimentam, experienciam e vivenciam aprendizagens de diversas proporções, aliado ao fato de que ela é o início formal da vida escolar. Por ser um estudo que trata do cotidiano e para ir ao encontro dos objetivos pretendidos, é necessário observar a postura metodológica, estando aberto ao novo, ao inesperado e imprevisível do dia a dia escolar. Certau (1996, p. 21 *apud* Barbosa, 2006, p. 28) considera que pesquisar é:

Abrir um canteiro de obras: definir um método, encontrar modelos para aplicar, descrever, comparar, diferenciar atividades de natureza subterrânea, efêmeras, frágeis e circunstanciais; em suma, procurar, tateando, elaborar uma ciência prática do singular.

Esta pesquisa corresponde a um estudo qualitativo do tipo exploratório. Tem como objeto de estudo a educação infantil, contexto este de atuação profissional da pesquisadora. Normalmente, pesquisa-se o que se tem interesse, se deseja conhecer ou ampliar conhecimentos, colocando por “terra” a possível neutralidade do pesquisador. Desta forma, e consciente de que a experiência na educação infantil traz implicações para este estudo, uma vez que a realização de implicação¹ constitui a relação dos indivíduos com a instituição e, mesmo que eu não queira esta implicação, e sim me posicionar a certa distância da instituição, sempre estarei tomada por ela, pois faço parte do corpo docente. Outrossim, como garante Nóvoa (1992, p. 31) “no ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais”. Esse é o lugar de onde conduzo esse trabalho: o de professora que observa, registra e documenta o cotidiano escolar.

O foco do estudo são as narrativas da documentação pedagógica do ano de 2021, quando ainda atuava com auxiliar de turma, sem envolvimento direto com o material pesquisado, limitando-me aos registros fotográficos e de outras mídias e anotação das falas, materiais encaminhados para a professora titular, que é a responsável pela documentação pedagógica.

¹ Lourau é claro quando adverte que o que o conceito de implicação traz de mais importante é apontar que não há polos estáveis sujeito-objeto, mas que a pesquisa se faz num espaço do meio, desestabilizando tais polos e respondendo por sua transformação (KASTRUP, 2008, p. 466).

Foram consideradas como fontes para as narrativas: material fotográfico, falas de professoras e estudantes. O segundo instrumento utilizado foi um questionário, por entender que, de forma breve e ágil, alcançaria os materiais para análise.

Destarte, os sujeitos da pesquisa foram as professoras. O questionário foi respondido por cinco professoras, que configuram 38,5% do corpo docente da educação infantil daquela escola. Importante pontuar que, inicialmente, foram convidadas seis professoras, mas uma não respondeu em tempo hábil. Essas professoras serão identificadas da seguinte forma: P1, P2, P3, P4 e P5.

Para contextualizar o caminho percorrido pela Educação Infantil da escola que faz parte dessa pesquisa, foi necessária a construção de uma linha do tempo relembrando o trajeto que levou até a confecção da documentação pedagógica utilizada.

Tomamos as contribuições da professora P5, que tem 10 anos de trabalhos prestados na instituição e considerou importante iniciar sua contribuição narrando sua experiência dentro da estruturação da proposta Marista de Educação da Criança. P5 pontou que nos últimos anos tem sido fomentada a qualificação na formação dos professores para o aprimoramento do trabalho desenvolvido nas infâncias, em suas salas de aula e em relação à documentação pedagógica.

Desde 2016 vigora nova proposta norteadora, ano em que houve a oferta de curso de extensão para professores sobre os conceitos fundantes das diretrizes da educação infantil. Tal material deu base ao processo de conhecimento continuado e aprendizagem vivenciados pelos professores da rede. “Para tanto, elencamos como nossos ‘Acordos Fundantes’ os conceitos de Infância e Crianças, de Aprendizagem, de Pedagogia da Escuta e de Currículo” (ZANATTA *et al.*, 2015, p. 18), a fim de amparar a prática docente.

Nos anos de 2017 e 2018 os estudos foram aprofundados com ensaios e reflexões acerca da documentação pedagógica, voltada para parecer descritivo, registros fotográficos, narrativas de acordo com a organização de cada professora.

No decorrer de 2019, novas ideias surgiram, até que a ideia de organizar a “documentação pedagógica” ganhou consistência. O pretexto era explorar as narrativas, oferecido pela escola a partir daquele ano, e uniformizar instruções sobre foto documentação, além de refletir sobre o conteúdo das narrativas.

No ano seguinte, 2020, chegou à pandemia. A Covid19 popularizou o uso do Marista Virtual, de sorte que as narrativas passaram a ser virtuais e postadas na

plataforma, com acesso das famílias. No final daquele ano, quando do retorno ao modo presencial, as narrativas voltaram a ser impressas e plastificadas.

Chegamos em 2021 com a construção de novos horizontes para a documentação pedagógica. Aumentaram as possibilidades de exposição dos documentos, que além dos posters documentais e das narrativas impressas plastificadas, passaram a admitir *podcasts*, *QrCodes* para acesso aos vídeos e mini histórias. A evolução dos registros é fruto do progresso tecnológico, que veio para dar mais visibilidade ao trabalho das crianças e aumentar o protagonismo delas, premissa básica adotada pela instituição.

Figura 1: Caminhos percorridos até a construção da Documentação Pedagógica



Fonte: pesquisadora e P5.

Sobre as narrativas, tomamos uma amostra de seis blocos, cada bloco possui entre 5 e 7 narrativas, de projetos ou propostas específicas daquela turma. A análise dos materiais seguirá os preceitos da Análise de Conteúdo, baseada em Bardin (2016), que considera 3 fases: (1) pré análise – envolve a escolha dos materiais que serão analisados, com intuito de definir o objetivo da análise de conteúdo; (2) exploração do material – por meio da codificação e da categorização do material, para estabelecer as categorias de análise; e o (3) tratamento dos resultados e interpretação – realizada por meio de inferência.

Para a discussão dos dados serão construídos os seguintes indicadores: para as narrativas: como é escrita, o que é levado em consideração e os registros

fotográficos. Estes se articularão com as categorias previamente estabelecida, quais sejam: práticas pedagógicas e cotidiano. Para o questionário: compreensão do que é documentação pedagógica, narrativas, transição para o primeiro ano.

5.1 O LOCAL DA PESQUISA E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL MARISTA

Foi realizada em uma escola da Rede Marista do município de Porto Alegre, RS. A Rede Marista foi fundada em 1817, na França, por São Marcelino Champagnat, e está presente em mais de 80 países, com escolas, universidades, unidades sociais, hospitais, entre outros. No Brasil, a rede está presente em 23 estados e no Distrito Federal. Sua atuação na educação ocorre por meio da valorização da vida, promoção da inclusão social e solidariedade, além de prezar pelos relacionamentos e pela missão de educar e espiritualizar a comunidade.

A concepção de crianças e infâncias considerada na Matriz Curricular da Educação Infantil para o Brasil Marista tem como referência os documentos Missão Educativa e Evangelização com as infâncias no Brasil Marista, que apresentam como esses conceitos foram sendo construídos, e assume os bebês e as crianças como lugar teológico e sujeitos protagonistas de sua história (UMBRASIL, 2019, p.18).

Esses objetivos vão ao encontro das diretrizes da educação infantil, que buscam auxiliar o trabalho docente, na formação integral das infâncias, contribuindo para construção de uma sociedade com pensar crítico e criativo, para além de espaço de vivências, experiências, encontro com o outro, e construção de valores, em que é valorizado o brincar, ser e estar presente.

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis (BRASIL, 2009c, p. 15).

A escola que faz parte do estudo foi fundada em 1904, e busca contribuir para o desenvolvimento integral, individual e coletivo do corpo discente, formado por alunos a partir dos 3 anos de idade. É importante registrar que a coordenação pedagógica da escola foi informada sobre os objetivos desse trabalho, bem como sobre os questionários destinados a professoras que fariam parte desse estudo.

O diferencial da educação infantil é a valorização do cuidado e dos detalhes do desenvolvimento da infância, praticando, desde cedo, a autonomia, socialização, protagonismo e solidariedade das crianças (ZANATTA *et al.*, 2015). Inspirada na abordagem de Malaguzzi, na escola Marista, a educação infantil busca trazer para as vivências cotidianas as múltiplas linguagens, promovendo uma concepção de Educação Infantil inovadora, criativa e produtiva, valorizando a criança e suas potencialidades de forma integral.

A proposta Marista de Educação da Criança é um espaço que se empenha para transmitir aos seus educadores e comunidade escolar conceitos fundamentais para Educação da Infância, como:

Crianças e infâncias, que procura respeitar as individualidades; Cuidar e educar, no sentido mais amplo da palavra, partindo de uma escuta ativa e sensível; Currículo, que articula os saberes, através das experiências; Aprendizagens, que seguem uma continuidade e proporcionam aos estudantes desenvolvimento nas múltiplas linguagens; Espaços-tempos, organizados e pensados para aquele grupo, conforme suas vontades e necessidades; e as múltiplas linguagens, com propostas inovadoras e voltadas para as “cem linguagens”, buscando promover escuta, observação, análise e protagonismo na infância (UMBRASIL, 2019, p.18).

Na referida escola, as turmas de Educação Infantil são organizadas em níveis (I, II e III), de acordo com a faixa etária das crianças. Há 13 salas de agrupamento I, II e III destinadas a crianças com idades entre os 3 e os 6 anos. No nível I são 3 turmas; no nível II, 4 turmas; no nível III, 6 turmas, sendo duas no turno da manhã e quatro no turno da tarde.

Um dos critérios para escolha das narrativas do nível III foi o fato de, ao longo do 2º semestre do ano letivo, acontecer o período de transição entre educação infantil e anos iniciais.

Como descreve a BNCC (BRASIL, 2017, p. 49), a transição entre essas duas etapas requer atenção, para que haja “equilíbrio entre a mudança e assim tenha continuação no processo de aprendizagens”, sempre respeitando as particularidades de cada criança.

A passagem das crianças da escola de Educação Infantil para o Ensino Fundamental precisa ser vista como uma transição que envolve um ritual de crescimento da criança, de transformação na convivência com o grupo e de ingresso em outro modo de viver a escola (UMBRASIL, 2019, p. 95).

No ano de 2021 trabalhei como auxiliar de uma dessas turmas, atuando como coadjuvante para a elaboração do material. Como antes referido, no ano seguinte, em 2022, assumi protagonismo na confecção das narrativas, porque atuei como professora de uma dessas classes.

5.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados foram utilizadas as narrativas que continham fotografias, falas e reflexões construídas a partir do olhar das professoras, no período compreendido entre agosto de 2021 e dezembro de 2021. A escolha do recorte se deu em razão da preparação dos estudantes para a transição para o 1º ano, momento importante da vida escolar e por compreender que existia algo anterior a ser compreendido na educação infantil contornando as narrativas.

O questionário apresentado para as professoras conta com 6 perguntas, a fim de possibilitar a análise de discrepâncias entre a teoria e a prática, entre o que se diz e o que se registra nas narrativas da documentação pedagógica.

A escola pesquisada oferece modelo padronizado para o registro da documentação pedagógica, sendo essas impressas e plastificadas. Abaixo apresento o modelo:

Figura 2: Narrativas do cotidiano - capa



Fonte: Arquivo da escola.

Figura 3: Narrativas do cotidiano - modelo

Narrativas do Cotidiano

Resumo da construção de narrativas

Contexto da narrativa	Objeto da narrativa	Temática

Fonte: Arquivo da escola.

Figura 4: Narrativas do cotidiano - interior

Narrativas do Cotidiano

Fonte: Arquivo da escola.

5.3 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Em atenção aos preceitos éticos de pesquisa com seres humanos baseados na Resolução nº 510/2016, assume-se os compromissos de garantir o anonimato e proteção da identidade dos participantes do estudo. O processo de consentimento e de assentimento se deu através da assinatura da carta de aceite institucional, por meio do representante legal da Escola (BRASIL, 2016).

Relevante sublinhar que as narrativas são construções na educação infantil. Elas ocorrem por meio de registros escritos, vídeos e fotos e, apesar de tais registros contarem com a ciência, anuência e autorização prévia das famílias, vigora o entendimento de que eles não devem capturar o rosto das crianças. Para as narrativas

não é relevante a nitidez dos rostos, pois a intencionalidade da ação reside nos detalhes do que, de fato, está acontecendo no momento.

Neste sentido, entende-se que esta pesquisa não será realizada com as crianças, ela é sobre o processo de construção do documento. Por esse motivo, basta a autorização institucional para a supremacia do cuidado ético.

6 ANÁLISE DESCRITIVA

A presente análise é fruto da apreciação das respostas dos questionários encaminhado para as seis professoras da Educação Infantil da escola pesquisada. Das seis educadoras, cinco responderam à pesquisa. Portanto, o sexto questionário foi excluído da presente análise.

Para compreendermos “Como a documentação pedagógica, que ocorrem por meio de narrativas, são capazes de **colaborar** na estruturação de um projeto integral sobre a criança durante toda a educação infantil integrando diferentes níveis, projetos pedagógicos, bem como na organização das diversas transições escolares?”, faz-se necessário retomar a concepção e compressão do que quer dizer documentação pedagógica, que é:

uma estratégia, um instrumento, uma ferramenta do educador para narrar, registrar, problematizar, argumentar, interpretar, refletir, comunicar e dar visibilidade a processos de aprendizagens. Processos vividos por seu grupo, por uma criança em especial, por ele mesmo no cotidiano da escola, pela comunidade (PROENÇA, 2022, p. 231).

Logo, documentação pedagógica representa o registro das atividades cotidianas que é capaz de conectar o ensino e a aprendizagem. Segundo Dahlberg (2016), a documentação pedagógica tem como potencial a criação de significados a partir de recortes sobre a experiência escolar, podendo ser organizada nas mais diversas formas e registros. O termo “documentação pedagógica”, exposto nas Matrizes Curriculares da Educação Infantil Marista, descreve como a documentação pedagógica é percebida pela instituição:

compreendida na perspectiva da educação marista, se dá principalmente por meio das ferramentas dinamizadoras da ação pedagógico-pastoral: observação atenta e escuta sensível, múltiplos registros e acompanhamento do processo pela análise e reflexão – sedimentados numa metodologia estruturada na problematização, investigação, invenção e criação e no acompanhamento e avaliação (UMBRASIL, 2019 p. 87).

Essa documentação “permite observar, escutar e interpretar a experiência vivida e narrar a aprendizagem”, segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019, p. 51), construída no decorrer do percurso escolar, além disso “permite a conexão entre teoria e prática”, como bem assinala Rinaldi (2021, p. 45). Outrossim, nas

Diretrizes da Educação Infantil Marista, consta expressamente que a documentação pedagógica

assume papel central na abordagem adotada, não apenas a nível teórico, mas como instrumento metodológico que se relaciona de maneira direta ao planejamento, à avaliação, à comunicação com a família e à construção de memória sobre as experiências (ZANATTA *et al.*, 2015, p. 7).

Feitas tais considerações, a fim de compreender o que as professoras entendem sobre documentação pedagógica na educação infantil, foi feita a seguinte pergunta: **O que é documentação pedagógica para você?** Aqui é possível depreender que as respostas do grupo demonstram consciência uníssona acerca da relevância dessa ferramenta, que traz em seu bojo o registro de forma sucinta e plural. Para alcançar tal conclusão, parte-se da premissa de que a documentação pedagógica se faz a partir de um conjunto de registro, tais como planejamentos, relatos de vivências, imagens (fotografias), filmes, gravações, pareceres, produções das crianças e avaliações, é a construção/elaboração das informações levantadas pelo registro.

P1 e P2 responderam nessa linha, enquanto P3 - de forma direta - reiterou que documentação pedagógica é o “registro do processo vivenciado pelos estudantes nas experiências e propostas que favoreçam a construção de conhecimentos”.

P4, a seu turno, conceituou a documentação pedagógica como “uma forma de narrar os detalhes observados e contar histórias das infâncias”. Em sua exposição, resguardou o protagonismo das crianças, destacando que a ferramenta pedagógica serve também como meio “para os educadores darem visibilidade a pesquisas, experiências e descobertas”. Em que pese compreendendo o conceito, arrematou demonstrando perceber que esse expediente é formado a partir da “escolha e reflexão do educador”, que é quem define o “ponto de partida para a elaboração de uma documentação”.

Nesse passo, assume relevância o fato de o processo vivenciado anteriormente ao ato de documentar ser tão valioso quanto o próprio documento.

A questão: **Como você percebe a relação entre a documentação pedagógica e as narrativas usadas na educação infantil?** era bastante subjetiva e tinha o escopo de compreender a ciência acerca da conexão dos campos, pois é sabido que eles se comunicam, sendo a narrativa uma das formas de documentar. A

análise das respostas demonstra o domínio dos conceitos e adequada relação entre as técnicas.

P1 demonstrou compreender a necessidade de que ambas estejam ligadas ou relacionadas, sem detalhar sua percepção. P3 disse “que as narrativas usadas na educação infantil fazem parte do contexto de documentação pedagógica”, com a possibilidade de “relatar sobre o processo de crescimento, exploração, potencialidades e protagonismo, trazendo a individualidade das crianças”. Destacou a importância dos documentos, enfatizando a possibilidade de “revê-los em sua maneira de constituí-los e também para visitar o registro do processo, da história vivida com aquele grupo e por aquelas crianças e educadoras”.

P5 descreveu as narrativas, como “registros que ilustram e narram o cotidiano, propostas e interações. Uma ferramenta para os educadores avaliarem as práticas, refletirem sobre novas propostas e que apresenta para as crianças e suas famílias as experiências e vivências no espaço da Educação Infantil”.

P2 detalhou as formas usuais de narração: “vídeo, foto e texto (que por vezes a professora narra, ou por vezes contém as falas dos estudantes)”, dando ênfase à própria percepção acerca da relação entre a narrativa e a documentação pedagógica, sublinhando o estágio inicial da caminhada “que precisa de estudo, reflexão e ação, afinal a documentação pedagógica na qual nos inspiramos (baseado em Loris Malaguzzi) propõe constantes reflexões, diálogos entre professores, (re)escrita frente as narrativas vivenciadas e isso ainda não acontece”.

P4 realizou longa digressão acerca da Educação Infantil, das interações que ela propicia, dos desafios da docência, do lugar da escola, trazendo questionamentos acerca da documentação como percurso para “descrever as histórias vivenciadas entre as crianças, os adultos e a comunidade”. Salientou, porém, que “nem sempre os educadores registram o que realmente é significativo para o grupo de crianças”. Acentuou ainda a “necessidade de coletar as situações narradas pelas crianças, trazendo as hipóteses, dúvidas e ideias, bem como as estratégias que confirmem estas situações: como fotos, vídeos, anotações, construções produzidas, entre outros.” Arrematou afirmando que “documentar vai muito além de narrar uma ou mais experiências”.

Fixadas as bases conceituais, a pergunta **No seu planejamento diário como são contempladas as atividades que aparecerão nas narrativas?** pretendia

compreender a vivência prática dessas professoras. Em respostas consonantes, o grupo respondeu não planejar atividades com o escopo de gerar narrativas.

P2, entretanto, disse manter arquivo pessoal com as atividades estruturadas com as correspondentes reflexões a partir das propostas vivenciadas pelos estudantes. P3 disse planejar a partir dos interesses dos estudantes, visando ampliar o processo de aprendizagens, deixando as narrativas para a vivência das crianças. Afirmou usar as narrativas para reorganizar e dar continuidade ao planejamento.

P5 não foi precisa acerca do método usado para planejar, limitando-se a afirmar que “as atividades escolhidas são aquelas que fazem parte do Projeto da turma” e “vida cotidiana”, sem maiores detalhes sobre o processo. P4 narrou propor vivências que promovam diferentes contextos investigativos sem a intenção, para qualificar as experiências das crianças.

P2 cita no planejamento, quando há narrativas para correção (da coordenação) e para organização pessoal, mantém arquivo com as atividades estruturadas e com as reflexões a partir das propostas vivenciadas pelos estudantes.

Perguntadas se **Tudo que você registra vira documentação ou narrativa?**, de maneira unânime, responderam que não. Porém, ficou evidente, a partir das respostas, que os registros complementam o planejamento, contribuem para a produção dos pareceres descritivos e conselho de classe, além de compor a documentação pedagógica.

Quando questionadas **Em relação as imagens, falas e reflexão para documentar, como você faz as escolhas?**, demonstraram usar meios plurais que partem das particularidades de cada estudante, passando pela intenção do documento, habilidade consolidada, sensações experimentadas... A intenção que apareceu como um fio condutor do comportamento do grupo é o registro do percurso das crianças como meio de exibir às famílias, à comunidade e às próprias crianças o protagonismo dos projetos desenvolvidos. “Não há possibilidade para fotos posadas, mas sim fotos que reflitam a ação” (P3). A reflexão aparece como consequência desse processo.

Todas as professoras responderam positivamente quando indagadas se **Você acredita que esse material auxilia para os anos seguintes em relação ao caminho percorrido na aprendizagem dos estudantes?** Esse questionamento tinha o objetivo de compreender se as professoras creditavam ao trabalho de documentação parte do percurso de aprendizagem.

Encontramos nas respostas positivas justificativas variadas, tais como a possibilidade de acompanhamento da evolução, ampliação de repertórios, consciência das habilidades motoras e socioemocionais, constituição do sujeito, protagonismo infantil, auxílio no processo de adaptação/sondagem. Todavia, alertas como a necessidade de “trabalhar com a equipe de professores este olhar para as documentações como ferramenta de reflexão tanto do trabalho docente como de aprendizagem de todos os envolvidos nesta caminhada” (P5) e demanda de que “a escola precisa entender como um todo este processo” (P5) permearam as respostas.

De uma forma geral e, em outras palavras, o grupo demonstrou perceber a importância da documentação e as vantagens de um processo organizado e estruturado que coloca o estudante como protagonista, porém, enfatizou a importância de a escola estar alinhada a tal escopo. A partir da análise das respostas aos questionários, busquei o material impresso das “narrativas do cotidiano” da documentação pedagógica, para cotejá-lo com as respostas dadas ao questionário.

Optamos pelas narrativas do 2º semestre do ano letivo, prestando atenção no percurso de aprendizagem construído e na transição para o 1º ano, utilizando categorias previamente estabelecidas como: a escrita, o que é levado em consideração e os registros fotográficos realizados, sempre levando em consideração que “A narrativa é parte do narrador” (PANDINI-SIMIANO, 2015, p. 109).

Em relação à estrutura das narrativas analisadas, pode-se perceber que na maioria consta a organização do percurso a ser seguido.

Figura 5: Narrativas do cotidiano - princípios e propostas 1



Fonte: Arquivo da escola.

Todos os blocos de documentação pedagógica analisados expõem questionamentos, perguntas e reflexões das crianças.

Figura 6: Narrativas do cotidiano - princípios e propostas 2

Narrativas do Cotidiano

"ROBÔS RECEBEM ORDENS DOS HUMANOS, TIPO, A GENTE PROGRAMAMOS ELES" (ABN, 6 anos)

"ESSA AULA DA PATI AJUDOU A PERCEBER QUE ROBÔS SÃO ALÉM DO QUE A GENTE VÊ NOS FILMES" (GSF, 6 anos)





"ESSE ROBÔ CABE NA PALMA DA NOSSA MÃO." (ACLS, 6 anos)



"PROFE! CADA COR SIGNIFICA UMA COISA QUE ELE PODE FAZER" (LMS, 6 anos)

"MAS ESSA AULA NA INFORMÁTICA MOSTROU UMA DAS FORMAS QUE EXISTEM DE ROBÔS PRA GENTE CONHECER, O NOSSO ROBÔ VAI SER SUSTENTÁVEL QUE É UM POLÍCO DIFERENTE" (VSM, 6 anos)



"ESSE ROBÔ SEQUE CAMINHOS. SE A BATERIA DELE TERMINAR É PRECISO CARREGAR PARA ELE FUNCIONAR DE NOVO" (JFAC, 6 anos)

AULA NA INFORMÁTICA: CONHECENDO UM ROBÔ



Fonte: Arquivo da escola.

Dos 6 blocos analisados, apenas 1 consta detalhadamente informações dos campos de experiência relacionados a BNCC, juntamente com as propostas promovidas.

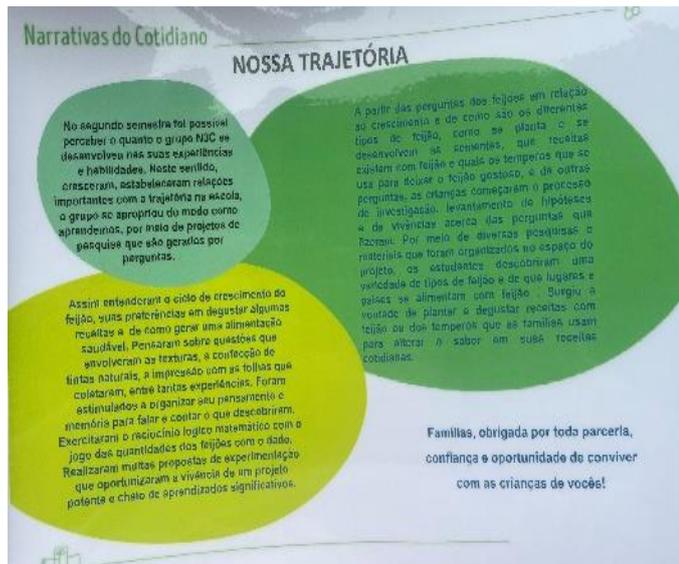
Figura 7: Narrativas do cotidiano- campos de experiências

Narrativas do Cotidiano		
PROPOSTAS DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO		
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ATIVIDADES
EU, O OUTRO E O NÓS	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a capacidade crítica; Atuar de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações, buscando meios para lidar com limites e frustrações; Comunicar suas ideias e sentimentos com desenvoltura a pessoas e grupos diversos; 	<ul style="list-style-type: none"> Trabalhos em grupo; Apreensão dos registros nas telas de retro; Imagem que você fez, que se transformou no podcast da turma;
CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música; Criar movimentos, gestos, olhares e mínicas em conversas, brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música; Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas; 	<ul style="list-style-type: none"> Vídeo Robô dançarino; Registro do "passo de dança"; Brincadeira da estaca; Móbiles recitativo;
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar e integrar a tecnologia com ações sustentáveis; Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais; 	<ul style="list-style-type: none"> Colagem com elementos da natureza e artísticos; Registros gráficos; Criação do robô; Construção da maquete a partir da vivência no LabCria
ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão; Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea; 	<ul style="list-style-type: none"> Conversas em roda; Vivências no LabCria; Pesquisas no RobôCria; Construção de robô com LEGO; Podcast da turma; Convirte: Infância curiosa (construção)
ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a criatividade e o raciocínio lógico; Promover a reciclagem de materiais; Observar e descobrir mudanças em diferentes materiais, resultante de ações sobre eles, em experimentos envolvendo a robótica; Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades; 	<ul style="list-style-type: none"> Construção dos robô; Separação e seleção das peças dos eletrônicos; Circuitos digitais; Reciclagem e reutilização de materiais;

Fonte: Arquivo da escola.

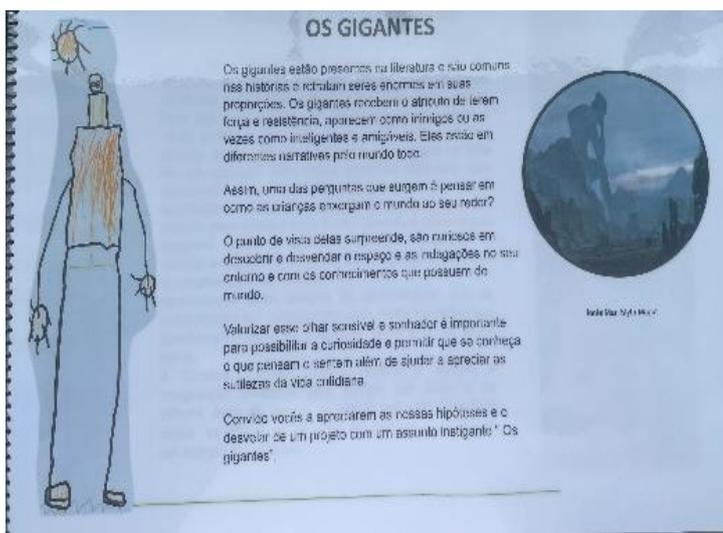
Todas as documentações têm texto coerente e organizado, seguindo padrão de início, meio e fim. Sendo no início relatado o processo vivenciado, o meio falas das professoras e estudantes e o final ilustrado com os registros fotográficos das produções das crianças no decorrer das propostas. Os registros por meio de imagens, nem sempre são nítidos. Metade das narrativas analisadas têm registros fotográficos evidenciando o processo de aprendizagem, ou seja, sem fotos posadas.

Figura 8: Narrativas do cotidiano - percurso 1



Fonte: Arquivo da escola.

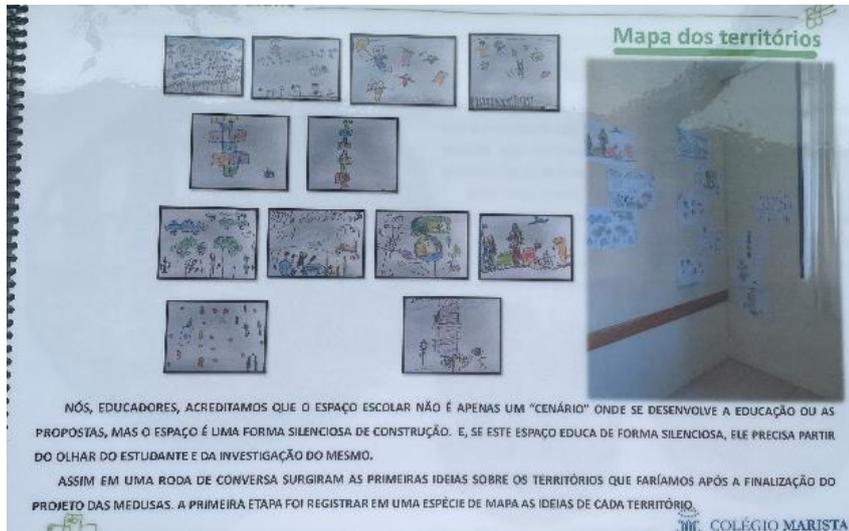
Figura 9: Narrativas do cotidiano - percurso 2



Fonte: Arquivo da escola.

Apenas uma compartilha o percurso de organização da sala de aula, priorizando o protagonismo das crianças. Apenas uma documenta a finalização de projetos, fazendo registro do registro, a fim de que o mesmo fique documentado.

Figura 10: Narrativas do cotidiano - sala de aula



Fonte: Arquivo da escola.

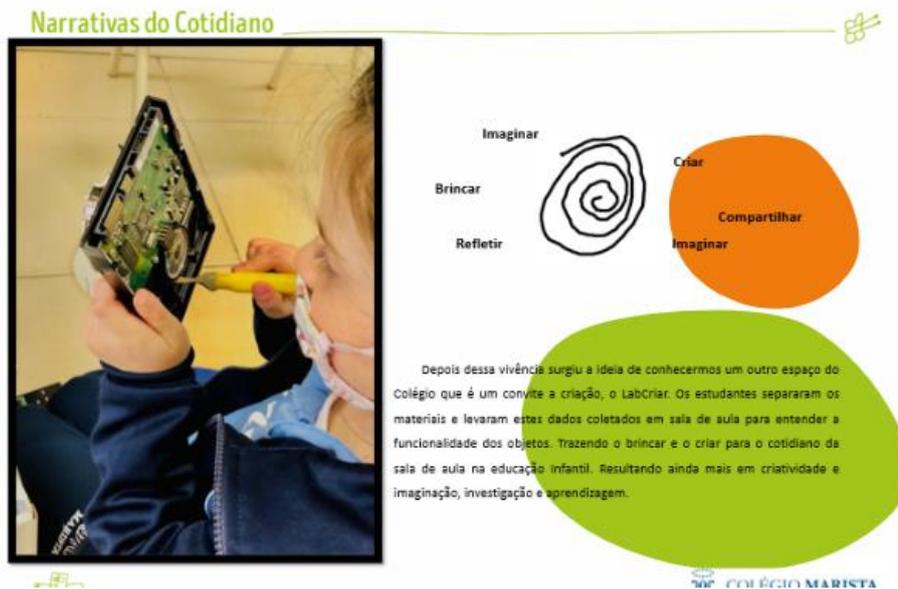
Todas as narrativas da documentação pedagógica finalizam com reflexão e registro fotográfico direcionado a estudantes e famílias.

Figura 11: Narrativas do cotidiano - finalização com famílias



Fonte: Arquivo da escola.

Figura 12: Narrativas do cotidiano – reflexão



Fonte: Arquivo da escola.

Figura 13: Narrativas do cotidiano - reflexão e sensibilização



Fonte: Arquivo da escola.

Retomando os objetivos da pesquisa, e pontualmente em relação ao primeiro, cuja ideia foi discutir a documentação pedagógica como uma estratégia do planejamento na educação infantil, há algumas considerações que devem ser feitas. É evidente o processo de aprendizagem do corpo discente e oferta de ferramentas para auxiliar no desenvolvimento e evolução da equipe: “É essencial que a documentação seja carregada de intencionalidade, para que, de fato, possa contribuir para o processo pedagógico institucional” (ZANATTA et al., p. 186).

Imprescindível sistematizar os meios de documentar e oferecer formas para que as aprendizagens contemplem o tempo e o espaço para que o trabalho pedagógico possa ser realizado de forma significativa no espaço da educação infantil.

As rotinas devem ser planejadas, porém, flexíveis, devendo envolver o cuidado, o ensino e as particularidades de cada criança. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998, p. 54),

A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas.

Assim, percebe-se a relevância do planejamento docente para a organização do trabalho pedagógico, que se configura como um momento de pesquisa da realidade das crianças, de seus conhecimentos prévios, bem como ordena experiências e interações, alinhando-as com os objetivos, tempos, campos de experiências e direitos de aprendizagem, fazendo esse link com a BNNC e fortalecendo o desenvolvimento das múltiplas linguagens e dos direitos da criança.

Logo, evidente que o documento dialoga com as práticas e concepções, compreendendo a criança como centro dos processos de ensino-aprendizagem. Trata-se de compreendê-la como capaz de gerenciar seus processos de aprendizagem, de fazer, de brincar, de aprender, de conviver, de conhecer e de ensinar.

Nesse contexto, a documentação pedagógica produz memórias. As respostas demonstram a importância delas para a organização das aprendizagens e continuidade à aquisição de novos conhecimentos. Os autores evidenciam positivamente esse meio, construindo base teórica que favoreça a sua manutenção, como por exemplo, declara Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019, p. 51), “a documentação permite que a criança se veja aprendendo, e permite que o educador veja sua contribuição para a aprendizagem das crianças.” Todavia, na prática, isso ainda não acontece. “Contudo, a documentação deve ser um material aberto, acessível, fluente, isto é, legível” (ZANATTA et al., 2015, p. 184).

Outro ponto importante é que, para compor a documentação pedagógica são os objetivos claros sobre o que se quer comunicar (a narrativa de uma atividade ou de um projeto), para quem será feita a comunicação (o público: crianças, famílias, equipe pedagógica ou comunidade) e qual o melhor formato para fazer a comunicação (cartaz, painel, relatório, portfólio, apresentação em PowerPoint, etc.). É relevante

evidenciar a voz e o protagonismo da criança, com ênfase nas reflexões do professor e escolhas dos pontos registrados.

O segundo objetivo buscou analisar a função das narrativas como estratégias na organização e acompanhamento das diferentes transições da educação da criança, sendo esses em formato de narrativas. Significativo o fato de o material utilizado para apresentar a documentação em forma de narrativa ser confeccionado em papel impresso e plastificado. A sustentabilidade dentro do espaço escolar é valor difundido e evidente, mostrando-se contraditória a forma de exposição.

Além disso, o material físico fica armazenado em local inacessível ao público. E, se é no fazer cotidiano que se desenvolvem as devidas observações para a compreensão e entendimento do percurso de aprendizagem, bem como a qualidade das experiências vividas na instituição para o desenvolvimento da criança, as narrativas “Devem ser legíveis, inclusive para quem não faz parte do cotidiano dos estudantes” (ZANATTA et al., 2015, p. 184), como bem descreve o documento da escola. Consequentemente, manter o material apartando inclusive de quem faz parte do cotidiano da escola, além de contraproducente, é, no mínimo, contraditório.

Mesmo com novos meios de documentar, não se pode perder de vista o que o filósofo francês Maurice Blanchot (2001, p. 152) ensina: é preciso “escutar aquilo que quer se fazer ouvido”.

Neste sentido, a ação <-> reflexão <-> ação, são indispensáveis para a escuta ativa; uma escuta que parte do envolvimento e da curiosidade em relação às individualidades da criança e do grupo de estudantes.

A equipe de coordenação da escola, ao tornar o trabalho pedagógico visível, possibilitaria a abertura ao debate sobre pontos específicos da documentação pedagógica. Outrossim, poderia organizá-los de forma fidedigna às crianças e suas especificidades, amparando os interessados nos processos de transição da educação infantil e na vida cotidiana.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe uma cultura da infância submersa, por isso creio que seja uma tarefa importante, para quem trabalha com crianças, torná-la visível.

Vea Vecchi (2005, p.46)

A realidade muda toda hora, cada um lê a realidade de uma forma, assim como escreve. Talvez devesse começar de novo e explicar as sensações que percorrem a minha escrita. Como professores, pesquisadores e autores compreendemos que as escritas precisam ir para longe de nós mesmos. O que há de ser mantido por perto é o desafio de lembrar a todo instante o lugar de pesquisadora.

Na condução dessa dissertação transitei entre os meus espaços, mas me mantive, precipuamente, no lugar que me cabia enquanto pesquisadora, no de investigação e análise, mesmo que algumas vezes tenha necessitado retomar os objetivos.

O estudo realizado e apresentado teve como objetivo compreender a função das Narrativas para a documentação pedagógica na educação infantil, no âmbito de uma escola da Rede Marista. Essa busca partiu de experiências vividas em sala de aula e no cotidiano escolar. Para alcançar este objetivo, foi necessário retomar a história da infância, da educação infantil no Brasil e conhecer esse documento tão rico em detalhes e traços, conseguindo então, responder os objetivos de pesquisa.

O processo de documentação inclui a atitude de escuta e observação sensível dos educadores, produção de notas de observação, registro de conversas ou outras situações, registros com apoio em imagens ou vídeos, interpretação desses registros e compartilhamento junto às crianças e seus familiares, além de outros educadores.

Mas, como podemos dar visibilidade para os registros de aprendizagem e construção das crianças e professores que fazem parte dessa documentação, para além do que já é feito? Começamos por compreender a função desse documento, dessa fase importante para construção de aprendizagens. Entende-se que é um valioso instrumento para professores, crianças e comunidade educativa, mas ainda há necessidade de promover visibilidade dele.

Ao compreendermos que a escola é local onde são feitos movimentos a favor da aprendizagem, capaz de tonar a criança protagonista, entendemos caber aos

professores tornar pública a produção. Isso se dá pela via da organização, registros e interpretações, ou seja, pela documentação pedagógica.

Na passagem da educação infantil para o 1º ano temos a chamada transição. Nesse período, a documentação poderia cumprir seu papel de “documento”, porque contém o registro das atividades das crianças ao longo do percurso escolar. Afinal, é nela onde deve estar o registro das construções e desconstruções dos conceitos e preconceitos estabelecidos na vida cotidiana da escola de educação infantil.

Documentar, registrar e avaliar são ações executadas de forma cuidadosa no decorrer dos processos de ensino-aprendizagem. Da análise dos questionários, constatou-se que a documentação pedagógica é, incontroversamente, uma excelente maneira de refletir sobre o percurso educacional e planejar a sua sequência. Ao longo do ano letivo parte desse material fica disponível para a comunidade escolar, em especial a documentação em forma de narrativa. Não obstante, encerrado o ano letivo, as narrativas são guardadas e retiradas de circulação, deixando naqueles que nela investiram tempo e energia para a confecção, a impressão de desperdício e subutilização de informações preciosas.

Afinal, se esses documentos são ferramentas de avaliação do fazer pedagógico, no sentido de propor experiências para as crianças, contemplando suas vozes e potencializando suas aprendizagens, além de estreitar os laços com a comunidade educativa, por que não os disponibilizar aos interessados nas trajetórias, tanto individuais quanto coletivas, enquanto forem relevantes?

A fugacidade da importância do material não contribui para investimentos na sua elaboração, suprimindo dele registros que, por vezes trabalhosos, poderiam mapear situações que passam despercebidas. Outro prejuízo decorrente da momentânea disponibilização das narrativas, é o fato de elas não serem protagonistas nas transições escolares, onde poderiam oferecer preciosas informações ao corpo docente que dará sequência ao processo de aprendizagem daqueles alunos que tiveram o material adequadamente elaborado. Sem contar as inúmeras pesquisas que podem ter em tais documentações o lastro para análises acadêmicas. Enfim, sem pretender esgotar o tema, a pergunta que não quer calar é: **documentar pra quê?**

As documentações inspiradas em Reggio Emilia abrem portas para uma nova paisagem da infância, um registro que valida o percurso e não o produto final. Por meio da documentação, o professor tem a oportunidade de questionar a própria

prática, além de os estudos estarem presentes em tais questionamentos por via direta e indireta.

Uma das múltiplas dúvidas que nos assola é: por que questionar a própria prática, visto que já estudamos para construí-la? Possivelmente a resposta resida no incontestável fato de que, quanto maior a compreensão sobre as práticas de ensino, maior a possibilidade de um ensino plural, efetivo e inclusivo.

Ao nos indagarmos sobre as nossas práticas, abandonamos as fórmulas prontas e temos a possibilidade de abrir um novo espaço, sem gabarito, porque não há uma e exclusiva verdade em relação à vida humana ou ao desenvolvimento da mesma.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Simone Santos de; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FOCHI, Paulo Sergio. **Linguagens e crianças**: tecendo uma rede pela educação da infância. **Aleph**, Niterói, v. 7, p. 5-23, 2013.
- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Infância e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AZEVEDO, Ricardo. Conto popular, literatura e formação de leitores. *In*: SILVA, René Marc da Costa (org). **Cultura popular e educação**: Salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2008.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: Rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: edições 70, 2016.
- BASSEDAS, Eulália; HUQUET, Tereza; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Tradução: Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre, Artmed, 2011.
- BLANCHOT, Maurice. **A conversa infinita**. São Paulo: Escuta, 2001.
- BOUGÈRE, Gilles. Vida cotidiana e aprendizagens. *In*: BOUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (orgs.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 11-23.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Distrito Federal, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Proposta Preliminar, segunda versão revista. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais Curriculares**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009c.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013.

COIMBRA, Cecília; NASCIMENTO, Maria Lívia do. **Análise de implicações: desafiando nossas práticas de saber/poder**. Disponível em: Microsoft Word - artigo livro fiocruz.doc (uerj.br). Acesso em: 10 jan. 2023.

CUNHA, Gilmária Ribeiro. **Documentação pedagógica no cotidiano da Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

DAHLBERG, Gunilla. Documentação Pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter. Convite à Dança (Prefácio). *In*: VECCHI, Vea. **Arte e Criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância**. Tradução: Thais Helena Bonini. Revisão Técnica: Taís Romero Gonçalves. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2017.

DAVOLI, Mara. Documentar processos, recolher sinais. *In*: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIAS, Goulart de. **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Diferentes infâncias, diferentes questões para pesquisa. *In*: MARTINS FILHO, Altino J.; PRADO, Patrícia D. (orgs.). **Das Pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011. p. 11-25.

DORNELLES, Leni. Na Escola Infantil todo mundo brinca de você brinca. *In*: CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis. **Educação Infantil pra que te quero**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DUSSEL, Inés. A montagem da escolarização: Discutindo conceitos e modelos para entender a produção histórica da escola moderna. **Revista Linhas**, Florianópolis, Ed. UDESC, v. 15, n. 28, p. 250-278, 2014.

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

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Vol. 1. Porto Alegre: Penso, 2016a. p. 21-24.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: A experiência de Reggio Emilia em transformação. Vol. 2. Porto Alegre: Penso, 2016b.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. Curitiba: Ed. Positivo. 7. Ed. 2008.

FERRETTI, Maria Cecília Galletti. **O Infantil: Lacan e a modernidade**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

FORMAN, George; FYFE, Brenda. Aprendizagem negociada pelo design, pela documentação e pelo discurso. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

GAMBOA, Silvio Sanchez. Dialética na Pesquisa em Educação: elementos de contexto. Cap. 7. *In*: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2012.

GANDINI, Lella; GOLDBERGER, Jeanne. Duas reflexões sobre a documentação. *In*: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (orgs.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Art Med, 2002. p. 150-169.

GANDINI, Lella. Os educadores de Reggio Emilia descrevem seu programa – entrevistas a Lella Gandini. *In*: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança**: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 55-97.

HORN, Claudia Inês. **Documentação Pedagógica**: a produção da criança protagonista e do professor designer. 2017.

KUHLMANN, Moisés. Jr. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KUHLMANN, Moisés. Jr. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LARROSA BONDIA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LINS, Karina Graziela. **O Uso dos Relatórios Descritivos Individuais como Elemento Articulador na Transição das Crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

MALAGUZZI, Lóris. Histórias, Ideias e Filosofia. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **A cem linguagens da criança**: abordagem de Reggio Emilia na primeira infância. Porto Alegre: Calábria, 1999. p. 59-104.

MALAGUZZI, Lóris. História, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 59-104.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Documentação pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 3ª edição, 2020.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogia da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuco Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-Participação: em busca de uma práxis holística. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (orgs.). **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para transformação. Tradução: Alexandre Salvaterra. Revisão Técnica: Júlia Oliveira-Formosinho, Mônica Appezzato Pinazza, Paulo Fochi. Porto Alegre: Penso, 2019.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos pensados praticados pelos praticantes pensantes dos cotidianos das escolas. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Rio de Janeiro: DP et All; Espírito Santo: Nupec, 2012.

OSTETTO, Luciana E. No tecido da documentação, memória, identidade e beleza. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Registros na educação infantil**: Pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2017.

PANDINI-SIMIANO, Luciane. **Colecionando pequenos encantamentos... A Documentação Pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PROENÇA, Maria Alice. **A abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. 1. ed. São Paulo: Panda Educação, 2018.

PROENÇA, Maria Alice. **O registro e a documentação pedagógica**: entre o real e o ideal... o possível! 1. ed. São Paulo: Panda Educação, 2022.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar, aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

UJIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. O movimento a favor da infância no Brasil. **Cadernos do CEOM - Memória, História e Educação**, Chapecó, SC, ano 21, n. 28, 2008.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL (UMBRASIL). **Matriz Curricular de Educação Infantil para o Brasil Marista**. 2019. Disponível em: [Matriz-curricular-da-ed-infantil.pdf](#) ([umbrasil.org.br](#)). Acesso em: 10 dez. 2022.

VECCHI, Veia. **Arte e Criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. Tradução: Thais Helena Bonini. Revisão Técnica: Taís Romero Gonçalves. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2017.

VECCHI, Veia. “Le porte tra gli alberi”. *In*: MAZZOLI, Franca (org.). **Documentare per documentare**. Quaderno 7. Bolonha, 2005. p. 45-51.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. &^a ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 1994.

ZANATTA, Aline Aparecida *et al.* Colégios e Unidades Sociais da Rede Marista: Gerência Educacional. *In*: MENTGES, Ir. Manuir José; TROIS, Loide Pereira (orgs.). **Diretrizes da Educação Infantil Marista**. Porto Alegre: CMC, 2015.

ANEXO A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: ESCOLA



Título da Pesquisa: REGISTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OLHARES SOBRE AS INFÂNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVAS PARA DOCUMENTAR.

Pesquisadora responsável: Fabiane da Motta Botton

Professora orientadora: Andréia Mendes dos Santos

Prezado(a) Diretor(a) e/ou Equipe Pedagógica,

Sua escola está sendo convidada a participar deste estudo, que tem como objetivo analisar as narrativas do cotidiano escolar da Educação Infantil no pós- pandemia a fim de (re)pensar as práxis pedagógicas e a experiência do trabalho com crianças pequenas na escola infantil através do desenvolvimento de competências e habilidades da documentação pedagógica. Os dados coletados nessa pesquisa serão analisados e discutidos na dissertação que realizarei no curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sob a orientação da Professora Dra. Andréia Mendes dos Santos. Serão realizadas análises de narrativas escolares e registros fotográficos ao longo de dois meses, para ser discutido teoricamente.

Os resultados decorrentes da análise das informações coletadas não conterão qualquer elemento que permita identificar a instituição ou os participantes da pesquisa. Caso a escola deseje, terá acesso aos resultados da pesquisa mediante solicitação.

A participação da escola tem caráter voluntário e é muito importante para a efetivação do estudo. Fica, no entanto, assegurada total liberdade para interromper sua participação, a qualquer momento da pesquisa, se assim a instituição desejar. Fica também assegurado que a instituição será atendida caso manifeste a necessidade de apoio/esclarecimento a qualquer momento ao longo da pesquisa. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Fabiane da Motta Botton.

Esta pesquisa seguirá os seguintes preceitos éticos:

- o respeito aos direitos de privacidade e confidencialidade nas condições de construção e de divulgação das informações pesquisadas;
- o direito de não participação em situações que julgar inapropriadas, inadequadas ou que lhe causem algum incômodo, assim como o direito de deixar de participar da investigação em qualquer momento de seu percurso;
- o direito a ter acesso aos resultados da investigação, antes mesmo de se tornarem públicos;
- a participação é absolutamente voluntária, visto que a legislação brasileira não permite que haja qualquer compensação financeira para participação em pesquisa;
- a garantia de que a participação deverá se dar em horários que não prejudiquem outras atividades exercidas pelos sujeitos.
- Profª Andréia Mendes dos Santos. Fone 51.33203500 r: 8248 E-mail andreia.mendes@pucrs.br
- Mestranda Fabiane da Motta Botton. Fone: 51.996633909 E-mail mottaf.b@hotmail.com
- CEP- Comitê de Ética em Pesquisa PUCRS. Fone 51.33203345 e-mail cep@pucrs.br.

Horário: segunda a sexta-feira, das 8:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:00. Av. Ipiranga, 6681, Prédio 50, sala 703. CEP 90619-900. Bairro Partenon - Porto Alegre/RS.

Ciente do que foi exposto no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, estou de acordo em participar desta pesquisa ao responder este Questionário.

() Eu, _____ (NOME), aceito participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste Termo de Consentimento.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do participante da pesquisa

Fabiane da Motta Botton
Pesquisadora responsável

ANEXO B**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: PROFESSORES/AS**

:



Título da Pesquisa: REGISTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OLHARES SOBRE AS INFÂNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVAS PARA DOCUMENTAR

Pesquisadora responsável: Fabiane da Motta Botton

Professora orientadora: Andréia Mendes dos Santos

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidada a participar deste estudo, que tem como objetivo analisar as narrativas do cotidiano escolar da Educação Infantil no pós- pandemia a fim de (re)pensar as práxis pedagógicas e a experiência do trabalho com crianças pequenas na escola infantil através do desenvolvimento de competências e habilidades da documentação pedagógica. Os dados coletados nessa pesquisa serão analisados e discutidos na dissertação a ser por mim realizada no curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sob a orientação da Professora Dra. Andréia Mendes dos Santos. Serão realizadas análises de narrativas escolares e registros fotográficos ao longo de dois meses. Ao final desse período, a pesquisadora coletará questionário e análise do material de estudo, para ser discutido teoricamente.

Os resultados decorrentes da análise das informações coletadas não conterão, em hipótese alguma, qualquer elemento que permita identificar a instituição ou os participantes da pesquisa. Caso a escola e os professores desejem, terão acesso aos resultados da pesquisa mediante solicitação.

A participação do professor tem caráter voluntário e é muito importante para a efetivação do estudo. Fica, no entanto, assegurada total liberdade para interromper sua participação, a qualquer momento da pesquisa, se assim a instituição desejar. Fica também assegurado que a instituição será atendida, caso manifeste a necessidade de apoio/esclarecimento, a qualquer momento, ao longo da pesquisa. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Fabiane da Motta Botton.

Esta pesquisa seguirá os seguintes preceitos éticos:

- o respeito aos direitos de privacidade e confidencialidade nas condições de construção e de divulgação das informações pesquisadas;
- o direito de não participação em situações que julgar inapropriadas, inadequadas ou que lhe causem algum incômodo, assim como o direito de deixar de participar da investigação em qualquer momento de seu percurso; o direito a ter acesso aos resultados da investigação, antes mesmo de se tornarem públicos;
- a participação é absolutamente voluntária, visto que a legislação brasileira não permite que haja qualquer compensação financeira para participação em pesquisa;
- a garantia de que a participação deverá se dar em horários que não prejudiquem outras atividades exercidas pelos sujeitos.
- Prof^a Andréia Mendes dos Santos. Fone 51.33203500 r:8248 e-mail andreia.mendes@pucrs.br
- Mestranda Fabiane da Motta Botton. Fone 51.996633909 e-mail mottaf.b@hotmail.com
- CEP- Comitê de Ética em Pesquisa PUCRS. Fone 51.33203345 e-mail cep@pucrs.br.

Horario: segunda a sexta-feira, das 8:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:00. Av. Ipiranga, 6681, Prédio 50, sala 703. CEP 90619-900. Bairro Partenon - Porto Alegre/RS.

Ciente do que foi exposto no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, estou de acordo em participar desta pesquisa ao responder este Questionário.

() Eu, _____ (NOME), aceito participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste Termo de Consentimento.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do participante da pesquisa

Fabiane da Motta Botton
Pesquisadora responsável

ANEXO C

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- O que é documentação pedagógica para você?
- Como você percebe a relação entre a documentação pedagógica e as narrativas usadas na educação infantil?
- No seu planejamento diário como são contempladas as atividades que aparecerão nas narrativas?
- Tudo que você registra vira documentação ou narrativa?
- Em relação as imagens, falas e reflexão para documentar, como você faz as escolhas?
- Você acredita que esse material auxilia para os anos seguintes em relação ao caminho percorrido na aprendizagem dos estudantes?