

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO - PPGPE

ISABELLA MORAES

**DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ARTEFATO FORMATIVO:
UMA NARRATIVA DA PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

São Carlos - SP
2023

ISABELLA MORAES

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ARTEFATO FORMATIVO:
UMA NARRATIVA DA PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para obtenção do grau de Mestra Profissional em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Educativos, Linguagens, Currículos e Tecnologias.
Orientadora: Prof.^a Dra. Cleonice Maria Tomazzetti

São Carlos – SP
2023

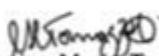


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Isabella Moraes, realizada em 30/08/2023.

Comissão Julgadora:


Prof. Dr. Cleonice Maria Tomazzetti (UFSCar)

Profa. Dra. Andrea Braga Moruzzi (UFSCar)

Profa. Dra. Taciana Camera Segat (UFSM)

AGRADECIMENTOS

Eu agradeço inicialmente o Universo, pois foi ele o primeiro precursor dessa jornada em que pude conhecer o meu grupo de professoras preferido, formado por Alana Noronha, Dominic Pontes, Juliana Morais e Mariane Fernandes. Foi com elas que compreendi algumas das razões de ser educadora, de criar parcerias formativas e de produzir culturas pedagógicas. Preciso alongar-me para dizer que nós compartilhamos de uma ideia acerca da primeira infância que deu vida a essa pesquisa! Por conseguinte, como disse em 2021, ao ser aprovada no PPGPE, em meio a lágrimas disse que esta pesquisa seria por nós. E cá estamos...

Assim, agradeço o fato da também Professora Lígia, que é mãe de uma das crianças que compunham meu grupo no ano de 2020, informou-me acerca do programa e da saída do edital, fato que fomentou meu desejo pelo mestrado, provocando-me a tentar a inscrição.

Às amigas que o curso de mestrado me ofertou, Cláudia e Zilmar, mulheres-educadoras admiráveis, juntas apoiamo-nos e compartilhamos as emoções até a conclusão da pesquisa.

Aos admiráveis professores doutores do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Caroline Carnielli Biazoli, Fernando Stanzione Galizia, Heloisa Chalmers Sisle, Maria do Carmo de Sousa, Nilva Lúcia Lombardi Sales, Paulo Sergio Bretones e Wania Tedeschi, pelas ótimas aulas que contribuíram para minha formação como pessoa, profissional e pesquisadora.

Às parceiras do grupo de estudos ‘Educação Infantil e Pequena Infância em Contexto’ – EDIPIC – e a professora Tacina Segat pela presença e pelas significativas contribuições à minha dissertação durante a banca de qualificação, ao direcionar caminhos e apontar detalhes que fizeram caminhar com os processos de pesquisa.

À professora Dra. Cleonice Maria Tomazzetti, a qual exerceu a tarefa de orientadora de pesquisa quem me acolheu em muitos momentos, não somente na pesquisa, mas, com questões relacionadas à vivência profissional em sala de aula, já que nos últimos anos passei por duas transições grandes relacionadas ao trabalho, estas que causaram conflitos em mim. Quanto à pesquisa, *Cleo* muitas das vezes encontrava “o fio da meada” que eu acabava perdendo em meio aos percalços, assim ajudando para que eu visse beleza e retomasse o porquê desta pesquisa.

MORAES, Isabella. **Documentação Pedagógica como artefato formativo: Uma narrativa da prática na Educação Infantil.** 2021- 2023. 114. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação. Universidade Federal de São Carlos, 2023.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado feita na metodologia de narrativa, localizada em paradigma qualitativo, tem como tema a documentação pedagógica que se constitui como uma forma de trabalho democrática e inspirada pela abordagem de Reggio Emilia. Com repertório prático e teórico, a partir de referenciais como Mello, Barbosa e Faria, Rinaldi e Dahlberg, foi definido documentação pedagógica como uma prática que narra e torna visível o cotidiano de crianças e de educadoras/es da primeira infância, com possibilidade de legitimar o fazer educativo, criar espaço para participação e fonte de formação e reflexão; assim como os outros dois conceitos-chaves de empoderamento e democracia, apoiado em Freire e Moss. Ainda compõem esta pesquisa aproximações nos conceitos de experiência e escuta relacionadas à temática. A pesquisa do corpo teórico deste texto percorre um caminho que emergiu de acordo com as necessidades que foram surgindo ao longo de seu processo de construção, sendo que a ideia inicial desta investigação se funda na prática, a partir de um encontro formativo com um texto que ecoou em mim por certo tempo até chegar o momento de dar vida à pesquisa que tem como objetivo compreender como a prática da documentação pedagógica gera processos de empoderamento na formação de uma educadora da infância, tendo como norte a busca de respostas à questão: Como a prática da documentação pedagógica gera processos de empoderamento na formação de uma educadora da infância? Essa intenção investigativa nasce mediante o sentimento e complexidade que emergem frente ao trabalho com/por meio do artefato da documentação pedagógica, por isso a relação com o empoderamento, que é proposta, torna-se relevante e nova na perspectiva de mostrar essa forma de trabalho que é a documentação pedagógica. Com isso a pesquisa criou uma possibilidade de revisitação e estudo do passado por meio dos dados de pesquisa, que são as documentações pedagógicas feitas pela pesquisadora nos anos de 2019 e 2020, que tiveram papel formativo ao trazer à tona a complexidade de se trabalhar como educadora na Educação Infantil.

Palavras-chave: Abordagem de Reggio Emilia. Documentação Pedagógica. Empoderamento. Experimentalismo Democrático. Formação.

MORAES, Isabella. **Pedagogical documentation as a training artifact: a narrative of practice in early childhood.** 2021- 2023. 114. Professional Master's Dissertation in Education. Federal University of São Carlos, 2023.

ABSTRACT

This master's thesis, based on narrative methodology, located in a qualitative paradigm, has as its theme the pedagogical documentation that constitutes a democratic way of working and is inspired by the approach of Reggio Emilia. With practical and theoretical repertoire, based on references such as Mello, Barbosa and Faria, Rinaldi and Dahlberg, pedagogical documentation was defined as a practice that narrates and makes visible the daily lives of children and early childhood educators, with the possibility of legitimizing educational activities, creating space for participation and a source of training and reflection; as well as the other two key concepts of empowerment and democracy, supported by Freire and Moss. Still, this research comprises explanations about experience and listening related to the theme. The research of the theoretical body of this text follows a path that emerged according to the needs that emerged throughout its construction process. The initial idea of this investigation is based on practice, from a formative encounter with a text, which echoed for a while until the time came to give life to the research that aims to understand how the practice of pedagogical documentation generates empowerment process in the training of a childhood educator, guided by the following question of How does the practice of pedagogical generates empowerment process in the training of a childhood educator? This investigative intention is born through the feeling and complexity that emerge when working with/through the artifact of pedagogical documentation, so the relationship with empowerment, which is proposed, becomes relevant and new from the perspective of showing this form of work which is the pedagogical documentation. With this, the research created a possibility of revisiting and studying the past through the research data, which are the pedagogical documentation made by the researcher in the years 2019 and 2020, which had a formative role in bringing to light the complexity of working as an educator in Childhood Education.

Keywords: Reggio Emilia Approach. Pedagogical Documentation. Empowerment. Democratic Experimentalism. Training.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA I – MAPA DA PESQUISA

FIGURA II – PROJETO EDUCATIVO FAACG

FIGURA III – MAPA CONCEITUAL – DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

FIGURA IV – PLANTIO DOS FILHOS DO GIRASSOL.

FIGURA V – MAPA CONCEITUAL – O QUE COMPÕE UMA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

LISTA DE TABELAS

TABELA I – DESENVOLVIMENTO INVESTIGATIVO

TABELA II – PROJETAÇÃO DE RELANÇAMENTO DE PROPOSTA – PESQUISA
NARRATIVAS POR MEIO DOS CONTOS CLÁSSICOS

TABELA III – PROPOSIÇÃO DE ANÁLISE DE DADOS

TABELA IV – ANÁLISE DE PROPOSIÇÃO, OS CONTOS CLÁSSICOS

LISTA DE SIGLAS

EMEB – Escola de Educação Básica

PPP – Projeto Político Pedagógico

FAACG – Fundação Antônio Antonieta Cintra Gordinho

PPGPE – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior

ZDP – Zona de desenvolvimento proximal

ZDR – Zona de desenvolvimento real

SUMÁRIO

CARROSSEL DE MEMÓRIAS: IDAS E VINDAS.....	9
1. APRESENTANDO O CONTEXTO DA PESQUISA	14
1.1 ENTRE AS ANDANÇAS, A JUSTIFICATIVA	17
1.2 METODOLOGIA E PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO	18
1.3 AFUNILAMENTOS: A EPISTEMOLOGIA DA NARRATIVA	20
1.4 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA CONTEXTUALIZADOS NO PARADIGMA QUALITATIVO.....	23
1.5 A FUNDAÇÃO ANTONIO ANTONIETA CINTRA GORDINHO E SUA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO CONTEXTO DA PESQUISA	26
2. DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA	34
2.1 OS PORQUÊS DA AÇÃO DE DOCUMENTAR	42
2.2 COMO SE CONSTITUI UMA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA?	50
2.3 COMPARTILHANDO RECORTES DE PROCESSO.....	61
3. COMO A DEMOCRACIA ADENTRA OS LIMITES DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA?.....	72
3.1 OUTROS LIMITES, O EXPERIMENTALISMO DEMOCRÁTICO EM REGGIO EMILIA	73
3.2 EMPODERAMENTO, COMO ELE CABE E SE CONSTITUI NO CONTEXTO DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA	76
4. DIÁLOGOS INICIAIS DEWEY E FREIRE.....	83
4.1 DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA À VIDA	87
4.2 O INACABAMENTO DO SUJEITO	89
4.3 A ESCUTA E O EDUCADOR NA ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA	91
5. COSTURANDO COM ALGUMAS LINHAS, SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	99
REFERÊNCIAS:	106
APÊNDICES	110

CARROSSEL DE MEMÓRIAS: IDAS E VINDAS

O imprevisto é parte da vida, realmente, estou começando a perceber que ele é a própria vida. (RINALDI, 2014, p. 292)

Comecei na escola no antigo “pré-primário”, aos 5 anos de idade, isso no ano de 2002 em uma unidade da Prefeitura de Jundiaí no interior de São Paulo, no bairro que morava desde meu nascimento. Antes desse meu início na vida escolar, minha mãe trabalhava o dia todo no comércio enquanto meu pai passou um longo tempo sem ter um trabalho formal, por isso, todos os dias, eu e minha mãe ‘tomávamos’ um ônibus e íamos para um bairro próximo, chamado Hortolândia.

Hortolândia foi onde meus pais cresceram e se conheceram, e lá era o trabalho de minha mãe e também a casa de minhas avós, ambas dividiam-se nos meus cuidados; a avó paterna no período da manhã e a materna no período da tarde. Lembro-me dos passeios de carrinho entre o mercado e a feira, eu sempre muito falante e minha avó paterna, ativa na igreja católica do bairro, fazia com que todos me conhecessem.

Além desses passeios, eu adorava passar horas em frente ao Rio Jundiaí que estava em frente à casa de minha avó, em meio às pedrinhas e brincadeiras na terra; outro entretenimento nesse período era o de resgatar animais em situação de rua, mas eles viviam sumindo quando eu retornava para minha casa...

Após o almoço, que constituía-se por “arroz, feijão com muito caldinho e farinha de milho, mas sem milho” - como eu costumava pedir – eu era entregue à minha avó materna que me ofertava um lanche da tarde e um soninho. Logo, minha mãe chegava e levava-me para a nossa casa. Quando chegávamos, ela prestava os cuidados, preparava janta, brincava de Barbie e lia contos antes de me colocar na cama. Já meu pai sempre me incentivava, brincava e fazia coisas por mim e para mim; me ensinou a andar de bicicleta, patins e patinete; fez uma balança e a pintou de vermelho, e jogou diferentes jogos muitas vezes... sempre sem me deixar ganhar, ele gosta/gostava que eu me aproprie/apropriasse de fato e fizesse o melhor que eu puder, nas diferentes situações.

Tendo passado algum tempo, meus pais começaram a trabalhar com transporte escolar no bairro em que morávamos e aí retornamos ao início deste texto. Na EMEB¹ Prof^a Maria Lúcia Massarente Klinke, começo minha vida escolar com a professora Márcia que, apesar da minha péssima memória em recordar-me destes tempos, lembro

¹ Escola Municipal de Ensino Básico, em Jundiaí todas as Escolas Municipais são denominadas assim.

com carinho deste período e de sua bondade que minha mãe sempre faz questão de ressaltar. Todos os compromissos escolares desta época eram grandes eventos para minha família, já que por um longo período fui a única neta materna.

Assim se passou meu período na Educação Infantil, por anos brincando em um grande parque de areia com muitos brinquedos de metal e baldinhos, além das salas cheias de mesas e um tanto mais escolarizadas do que encontramos hoje.

Nessa transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, praticamente fui alfabetizada em casa por minha mãe por meio de livros que tínhamos; aprendi a ler aos cinco anos. Com uma aprendizagem precoce das letras, chego ao primeiro ano do Ensino Fundamental falante demais e por isso, sempre "atrasada" nas atividades. Apesar disso, carrego boas memórias e amizades para a vida adulta.

Assim também segui durante o Ensino Médio, que também foi em escola pública e em meu bairro. Neste período já gostava muito de ler e estudar, e frequentemente estava na biblioteca municipal... Esses gostos me levaram a pensar diferentes cursos para seguir carreira, entre eles Jornalismo e Ciências Sociais. Em meio a uma escolha e outra – inicialmente, convencida por meu pai – optei por fazer a licenciatura em Pedagogia, comecei o curso aos 17 anos em uma faculdade particular do município. Neste período jamais me imaginava com crianças, mas como de certo modo a área da Educação me atraía, essa foi uma maneira de adentrá-la.

Durante o curso, eu trabalhava em um escritório administrativo e enviava currículos em escolas todos os dias enquanto esperava o início das aulas no prédio da faculdade. Então, em 2015, tive o prazer do meu primeiro contato com uma escola ao fazer o estágio obrigatório na Educação Infantil. Rapidamente, busquei pela EMEB Professora Maria Lúcia Massarente Klinke e que me aceitaram como estagiária.

Saio de lá apaixonada pelo espaço, crianças, práticas e pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, que estava muito alinhado com o que havia observado em sala. E esse foi um interesse que motivou-me em meu trabalho de conclusão de curso, olhar para a constituição e importância de um PPP no funcionamento de uma escola.

O curso ia chegando ao fim e eu ainda não tinha trabalhado formalmente na área, o que me fazia inclusive repensar os caminhos já que desenvolvia-me bem no administrativo. Mas no último semestre de 2017, recebi uma proposta de trabalho na Escola de Educação Infantil Fundação Antonio Antonieta Cintra Gordinho (FAACG) para iniciar como auxiliar em um Grupo 4, com crianças de 4 a 5 anos. Passei pela entrevista, fui chamada e aceitei.

Foi nesta escola, que tem como inspiração a Abordagem de Reggio Emilia, que aprendi muitos valores e principalmente me descobri como educadora da pequena infância. Lá era ofertado tempo e espaço para estar com as crianças e isso fez-me refletir muito sobre o papel da Educação e, principalmente, em como se faz a Educação dentro do meu imaginário como professora.

A FAACG, que será melhor apresentada à frente, mas aqui adianto que possui um projeto educativo em diálogo com a cidade de Reggio Emilia, localizada ao norte da Itália na região de Emilia Romana, aspirando valores como de aprendizagem, documentação, avaliação e parceria entre família e escola em suas práticas, os quais pude vivenciar ao produzir culturas tanto com as crianças como com os outros parceiros educadores. E é nesse contexto que me aproximo do meu atual objeto de pesquisa, a documentação pedagógica.

Por meio do projeto de formação da Fundação, liderado pela Dr^a Ana Teresa Gavião Mariotti², pude iniciar essa jornada na Abordagem de Reggio Emilia que me ofertou experiências singulares, como por exemplo, a participação no evento intitulado *Encontro Internacional*, que em 2018 teve como convidado Peter Moss, professor emérito da University College London, por conta de suas contribuições teóricas na Abordagem.

Nesse contexto formativo, entrei em contato com o artigo *Microprojetos e Macropolíticas: aprendizagem por meio das relações*, (2016), por ele escrito e que compõe o livro *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*, o qual, após discutido em alguns encontros de formação de professores na instituição, fez emergir em mim a seguinte questão: *como fazer práticas democráticas que acarretam em empoderamento na comunidade escolar e extraescolar?*

Dentro desse mesmo período, em decorrência de estudos propostos em formação institucional, o professor Peter Moss conheceu a Escola da Primeira Infância da FAACG e fui convidada para um diálogo com ele, podendo fazer essa minha pergunta. E claro, sendo um assunto em aberto que gera muitas reflexões para a prática educativa, não obtive uma resposta conclusiva do pesquisador, o que fez essa interrogação ecoar e ecoar novamente. A ação de Moss durante o diálogo foi de relançar a questão dizendo que não há ninguém melhor para contar sobre essas práticas democráticas do que nós que atuamos diretamente no contexto escolar.

² Para mais informações ligadas à profissional, acesse: <http://lattes.cnpq.br/1308428694906181>.

Aproveito para fazer um adendo a respeito do meu anseio pela pesquisa que surgiu durante o curso de Pedagogia, porém o sonho parecia um pouco distante por não ter tido oportunidade em conciliar a rotina do período e produção científica ao longo da licenciatura. Mas nesse encontro com a Abordagem de Reggio Emilia o desejo emergiu novamente.

Ainda no ano de 2018, cursei uma especialização em Arte Educação em um centro universitário particular com uma amiga também professora na Educação Infantil da FAACG, e juntas produzimos um artigo narrando um episódio de pesquisa a partir de documentações pedagógicas por nós elaboradas. Tendo como perspectiva as Artes Visuais, e norteadas por conceitos da abordagem com que trabalhávamos.

No mesmo período, realizei um curso de extensão denominado *Pesquisa na Escola: da pergunta inicial à documentação pedagógica*, pela Universidade Federal de Campinas, que contribuiu para pensar ainda mais acerca da documentação pedagógica. Até que no fim deste mesmo ano passo a compor o quadro de professoras da Escola de Educação Infantil da FAACG. E assim sigo em muitas reflexões propostas tanto pelo projeto de formação da instituição, quanto por estudos autônomos que ajudaram-me a alimentar a paixão pela primeira infância e principalmente pelo modo de trabalho com documentações pedagógicas.

Em 2020, começo o ano indo pela primeira vez a Reggio Emilia para um curso de aprofundamento na abordagem, mas com o advento da Pandemia Mundial de SARS COVID-19, que foi decretada pela Organização Mundial da Saúde em 11 de março de 2020, preciso retornar ao Brasil sem mesmo ter iniciado o curso, já que Reggio Children³ cancelou-o mediante ao crescente número de casos na Itália.

Isso foi uma grande perda para mim, tanto profissional como pessoal. Quando chegamos em território nacional, tendo passado duas semanas do início desta jornada, as escolas foram obrigadas a fechar devido ao Decreto N° 64.862, de 13 de março de 2020 que declarou medidas temporárias de prevenção e contágio pelo COVID-19, assim dando início ao período de isolamento social, no qual acabou nos dando e roubando certas vivências.

Com o fim do ano de 2020, e em meio a uma nova licenciatura em Letras Português-Inglês, uma das mães do meu grupo de crianças da FAACG, que é professora

³ “Centro internacional de defesa e promoção dos direitos e potencialidades da criança.” Disponível:<<https://www.reggiochildren.it/en/>>. Acesso em janeiro de 2023.

da Rede Municipal de Jundiaí, contou-me sobre o processo seletivo de mestrado profissional da Universidade Federal de São Carlos pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE). Sem pensar duas vezes, decidi me inscrever e para isso retomei meu caderno de formação e voltei ao ano de 2018, naquele diálogo com o professor Peter Moss, para debruçar-me em uma relação do processual alcançado no trabalho por meio da prática da documentação pedagógica.

Com a chegada do segundo semestre de 2021, recebi a notícia da aprovação no mestrado profissional e logo em seguida fui convocada a assumir cargo público de professora de Educação Básica na Rede Municipal de Louveira, fato que me deixou bastante inquieta sobre várias questões, mas mesmo assim, opto por sair da FAACG dando chance a essa nova oportunidade que teve início em um 1º ano do Ensino Fundamental. Foi um momento de ressignificar a prática educativa, já que me encontrava em uma realidade bastante distinta por ser uma escola municipal e com projetos e aspirações educativas diferentes das que vivia e conhecia.

Logo em março de 2022, passo por uma nova grande mudança, peço exoneração para ingressar como professora em meu município, o de Jundiaí. Essa escolha foi difícil no início, já que aqui não somos fixadas em uma escola durante o estágio probatório. Tendo passado um mês do ingresso, fui chamada para uma vaga fixa até o fim do ano letivo de 2022, em um Grupo 3 atendendo crianças de 3 a 4 anos, encontrando-me em uma fase desafiadora no que dizia respeito ao comportamento do grupo, revelando algumas dificuldades nesse sentido. Foram grandes desafios, mudanças e quebras de expectativas em um curto espaço de tempo, no qual sou chamada a juntar esses retalhos formativos e breve experiência na Educação diariamente.

Enfim, tenho vivido dias de ressignificar a vivência atual, fazendo ajustes transpondo e reinventando práticas, e neste momento acabou ‘pegando’ a pesquisa contada por esta narrativa, pensando na dimensão professor pesquisador, ou melhor, que pesquisa a prática. Assim, ela serviu-me como um meio de recomeçar e olhar para uma realidade passada, memorável e que aquece meu coração. Espero que com o passar dos dias eu consiga retomar e viver, novamente, essa prática de trabalho pela documentação pedagógica que tanto evidencia e empodera o trabalho com as crianças como educadora da primeira infância.

1. APRESENTANDO O CONTEXTO DA PESQUISA

Após a abordagem do meu percurso formativo realizado até o momento, contei brevemente as situações que trouxeram-me à proposição desta pesquisa. Sendo que ela que possui foco temático na documentação pedagógica que será apresentada na Seção 2, porém já destaco que ela vai se ressignificando mediante o avanço das seções da pesquisa, já que acredito nas facetadas possibilidades de definição deste objeto investigado.

Apesar disso, penso que seja interessante situar o leitor com uma breve citação do que é documentação pedagógica pela perspectiva aqui tratada, segundo a qual “A “documentação pedagógica” como *conteúdo* é o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira com que o pedagogo se relaciona com elas e com seu trabalho.” (DALHERG, MOSS, PENCE, 2019, p. 194), podendo ela assumir diferentes formatos e tornar o trabalho pedagógico visível à sociedade.

Enquanto *processo*, a documentação pedagógica “[...] envolve o uso desse material como um meio para refletir sobre o trabalho pedagógico e fazê-lo de uma maneira muito rigorosa, metódica e democrática.” (DALHERG, MOSS, PENCE, 2019, p. 194), servindo aos educadores, famílias e crianças.

Antecipo contar que esta dissertação tem como método a narrativa e foi escrita ora na primeira pessoa do singular, ora do plural, justamente pela necessidade de contar a minha experiência com a documentação pedagógica desde meu encontro com ela, que levou-me a esta proposição investigativa, e ao explicar o papel da documentação em minha vida como educadora da primeira infância.

Com isso, a pesquisa visa responder a seguinte questão: Como compreender como a prática da documentação pedagógica gera processos de empoderamento na formação de uma educadora da infância? Isso foi investigado por meio do objetivo geral de *compreender como a prática da documentação pedagógica gera processos de empoderamento na formação de uma educadora da infância*. Assim, a pesquisa está situada no paradigma qualitativo.

Na tentativa de refletir sobre a pergunta de pesquisa, construí a base teórica pautada em referenciais italianos que chegaram até mim por meio de formações de professores durante meus anos de trabalho na instituição que é local de pesquisa - será apresentada à frente, mais precisamente na subseção 1.5 – e que num segundo momento,

por interesses pela experiência de Reggio Emilia e por trabalhar como educadora na Educação Infantil continuo buscando e estudando dada abordagem.

Quanto à abordagem é interessante antecipar que as escolas da infância em Reggio Emilia começam a surgir num momento de pós-guerra. As mães que habitavam a cidade ao norte da Itália, precisavam adentrar o mercado de trabalho em uma tentativa de reconstrução econômica, e neste contexto é fundada a primeira creche no local. A educação desenvolvida segundo esta abordagem fundamenta-se em uma pedagogia com valores fundados na relação e na escuta.

Então, para caracterizar minhas aspirações, tanto práticas como teóricas, desenhei a pesquisa da seguinte maneira. Comecei a Seção 1.1 apresentando a justificativa da investigação, vinculando minha experiência com a documentação e, principalmente, como esse olhar de empoderamento por meio desta prática me atravessou. Com isso, delineando tanto o objetivo geral como a questão de pesquisa.

Nas subseções 1.2 e 1.3 explico a escolha metodológica e o tipo de conhecimento gerado por uma pesquisa de narrativa, tendo o cuidado de explicar a documentação como uma narrativa propriamente dita, ao revelar o cotidiano na escola. Ou seja, a escolha da metodologia não poderia ser outra frente ao objeto de investigação proposto, principalmente ao narrar minha experiência com a documentação pedagógica.

A subseção 1.4 conto sobre os procedimentos de pesquisa; e por fim no 1.5 trago acerca da instituição coparticipante da pesquisa, a Escola de Educação Infantil da Fundação Antonio Antonieta Cintra Gordinho.

Ao entrar na Seção 2 surge a necessidade de esmiuçar o que é a documentação pedagógica tratada nesta dissertação. Saliento que ao conversar com educadoras/es que estão adentrando estudos e/ou a prática da documentação, elas costumam dizer que não sabem como fazê-la em termos de *modelos*, pressupõe-se uma narrativa, ou as mini-histórias – que visam contar um pequeno episódio do cotidiano infantil – mas não conhecem a ‘gênese’ da documentação pedagógica. E eu, em minha experiência prática e formativa que tive até então, gosto de responder que a documentação não apresenta uma definição ou modelo fixo.

Isso, pautado na crença de que ela está de certa maneira fundada na subjetividade dos pedagogos que a colocam como uma forma de trabalho, ao utilizarem-na como um meio de retomada, registro, memória, relançamento, objeto de estudo e de formação docente. Nesta perspectiva, é que foram construídos os textos que compõem esta pesquisa de mestrado profissional.

Ao chegar na subseção 2.1 e 2.2, debruço-me sobre os dados observáveis perante a prática da documentação pedagógica e também apoiada em bases teóricas. Para isso, apresento episódios de diálogos das crianças e duas documentações pedagógicas, nas quais emergem alguns valores que se sobressaem nesta prática. Em um segundo momento, exponho um mapa mental que foi elaborado na retomada dessas minhas documentações na tentativa de refletir acerca da estrutura e composição das mesmas.

Desse modo, começamos a entender, tanto eu como educadora-pesquisadora, como o leitor, que a documentação pedagógica é significada pela prática, guiada pela subjetividade e pelas maneiras que somos e estamos no mundo. Cabe destacar que parto de um referencial teórico – em diálogo – com as pedagogias participativas, e que nelas são reveladas complexidades de “[...] uma pedagogia transformativa, que acredita na criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada.” (FORMOSINHO, 2007, p. VII)

Ao propor-me olhar para o recorte temporal de 2019 e 2020, realizo uma análise a partir da minha prática por meio de uma narrativa que, ao contar uma experiência e seu estudo, legitima a opção de trabalhar com a documentação pedagógica.

Na seção 2.3 compartilho um processo documental no qual proponho roteiro e forma de análise de dados para as documentações selecionadas, na tentativa de refletir sobre as continuidades que a documentação pedagógica causou em minha prática no início da carreira.

Para essa tarefa, escolhi propor a análise de dados por meio da ferramenta da ‘tabela de projeção’, que costumava empregar ao planejar, propor e visualizar possíveis caminhos para as propostas e investigações realizadas no cotidiano com as crianças. E aqui é que está a grande importância desta reflexão, que a partir de instrumentos práticos estabeleci rigor científico na narrativa ao transitar pela experiência educativa entre o passado e o presente desta jornada formativa de educadora e pesquisadora da prática.

Posteriormente, na Seção 3, dou início à apresentação do conceito de democracia e como ele adentra a prática da documentação pedagógica. Esta perspectiva liga-se intimamente à relação estabelecida entre a documentação e o empoderamento. Com isso posto, foi necessário perpassar o experimentalismo democrático que exprime a abordagem de Reggio Emilia e abarca o objeto de pesquisa que, conseqüentemente, leva-me a delinear o empoderamento neste contexto exposto.

Já na Seção 4, complemento o referencial teórico com John Dewey e Paulo Freire nos quais as bases teóricas de Reggio também estão fundadas no que diz respeito à

experiência e à prática de formação permanente de professores. Neste cenário, abordo a pedagogia da escuta tratada por Carla Rinaldi, assim como apresento os delineamentos do papel do professor na abordagem.

Na quinta e última seção, pude refletir sobre o que propus ao longo desta pesquisa em relação ao trabalho por meio da documentação pedagógica, mostrando meu percurso teórico e prático ao longo do recorte temporal proposto pelos dados e os avanços no estudo possibilitados pela pesquisa de mestrado e outras experiências concomitantes.

1.1 ENTRE AS ANDANÇAS, A JUSTIFICATIVA

Essa seção apresenta a justificativa da pesquisa por meio de referências e escolhas teóricas feitas que foram pautadas tanto na experiência prática, como em minha constituição formativa de educadora em uma instituição que trabalha por meio da Abordagem de Reggio Emilia, a FAACG, local desta pesquisa cuja apresentação em detalhe será feita adiante.

Uma das práticas democráticas propostas pelo professor Peter Moss é a do trabalho por meio de documentações pedagógicas, que já foi mencionada e será melhor situada à frente. E nesta dissertação de mestrado agrego a relação com o empoderamento, a qual foi feita também por ocasião do evento com o referido pesquisador, por meio do contato com o texto *Microprojeto e macropolítica: aprendizagem por meio de relações*, Moss (2016) cita Unger relacionando experimentalismo democrático no contexto da experiência de Reggio Emilia que se faz como motor para o empoderamento.

A partir disso, e pensando a documentação como uma prática democrática que gera continuidades e processos de empoderamento no sentimento de ser professor, saliento que essa relação se faz de maneira complexa, tanto que eu como educadora/pesquisadora, ao relacionar com a ideia do empoderamento, ponho em questão esta complexidade que é *sentida* de maneira legítima.

Esses efeitos causados pelo experimento democrático⁴, da experiência que acontece na FAACG de inspiração na Abordagem de Reggio Emilia tem como pilar a documentação pedagógica por ser uma prática democrática, como levantada por Moss (2016), portanto, a grande ideia é a de poder atribuir significados a esses sentimentos e

⁴ Roberto Unger apud Moss (2016) chama de experimento democrático o movimento que envolve grande número de pessoas, por isso Moss empresta o termo à experiência de Reggio Emilia ao promover em sua prática uma pedagogia participativa envolvendo a comunidade às aprendizagens infantis.

ações de trabalho em educadoras/es, que assim como eu, aprenderam a trabalhar por meio desse artefato que é a documentação pedagógica⁵.

Frente à história experienciada, sinto um convite para a construção e elaboração de documentações pedagógicas como possibilidade de dar voz às educadoras/es da primeira infância por meio de suas narrativas que engrandecem e valorizam o cotidiano docente e com as crianças. Mas além dessa possibilidade de voz, evidenciar a questão: Como a prática da documentação pedagógica gera processos de empoderamento na formação de uma educadora da infância?

A partir do tema da documentação pedagógica, delineiam-se os objetivos, o geral de *compreender como a prática da documentação pedagógica gera processos de empoderamento na formação de uma educadora da infância*, e os específicos de:

- Delinear a temática da documentação pedagógica a partir do movimento da narrativa da minha experiência profissional com esta prática;
- Refletir sobre a construção de minhas documentações pedagógicas;
- Traçar relações entre os conceitos-chave da pesquisa - a documentação pedagógica, empoderamento e democracia;
- Costurar as reflexões sobre os processos de empoderamento por meio prática da documentação pedagógica em minha perspectiva e processo formativo.

Com isso em tela, na próxima subseção serão discutidos os aspectos metodológicos da pesquisa que foi pautada na narrativa para significar o objeto de pesquisa, documentação pedagógica, e principalmente narrar minha experiência como educadora-pesquisadora do campo da prática cotidiana na escola.

1.2 METODOLOGIA E PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO

Mediante ao que foi posto, o objetivo de pesquisa é de compreender como a prática da documentação pedagógica gera processos de empoderamento na formação de uma educadora da infância, por isso faz-se necessário deparar-me com documentações as quais compuseram as fontes desta pesquisa⁶ ao serem combinadas com bibliografias que se relacionam à temática. Por isso, fiz a escolha de olhar para documentações feitas por mim

⁵ O construto será amplamente desenvolvido ao longo da Seção 2, que é dedicado a discutir o termo/prática.

⁶ O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos, UFscar, em Outubro de 2022 pelo Parecer nº 5.701.020.

nos anos de 2019 e 2020⁷, quando professora na unidade de Educação Infantil na instituição coparticipante FAACG, e nestes dois anos acompanhei como professora de referência um mesmo grupo de crianças na Educação Infantil II – de 4 a 5 anos e 5 a 6 anos.

Por esses e outros motivos a pesquisa se constitui por meio de uma narrativa da experiência do vivido, tendo o gênero narrativo como estruturador das documentações pedagógicas as quais forneceram hipóteses para a construção desta dissertação. As análises foram construídas a partir das mesmas e fundamentadas com referências bibliográficas relacionadas ao referencial da abordagem italiana.

A princípio, destaco que as documentações aqui postas configuram-se como narrativas do dia a dia, somadas às aspirações teóricas que permeiam o sujeito docente, à medida que também revelam processos formativos e de projeção⁸ do cotidiano pedagógico.

Como a documentação pedagógica pode ser considerada uma narrativa do cotidiano, pode-se dizer e associá-la ao gênero “narrativa” ao explicá-la como uma prática sócio-comunicativa relativamente estável assim como as que são apresentadas aqui, tal qual os textos desta dissertação foram também pensados e escritos na tipologia textual de narração.

Nesta discussão proposta, pauto-me em Koch e Elias (2018, p. 103) ao dizer que dominar um gênero é utilizá-lo na construção de discursos, e isso é denominado pelas autoras como *competência metagenérica*, que “[...] orienta a produção de nossas práticas, por outro lado, é essa mesma competência que orienta a nossa compreensão sobre os gêneros textuais efetivamente produzidos.”

Ou seja, as produções de sentido foram construídas a partir do gênero e tipologia de narração que também configura-se como método de pesquisa ao contar acerca de um entendimento da prática em um recorte temporal uma **narrativa de experiência do vivido**.

⁷ No ano de 2020 tivemos o advento da Pandemia Mundial de COVID19, por esse motivo as aulas aconteciam de maneira remota. Neste momento, na FAACG, passa a propor encontros virtuais com as famílias, para que pudéssemos fazer a manutenção das relações naquele momento que motivos maiores nos faziam estarmos resguardados em nossas casas. As documentações nesse período, aconteciam a partir dos registros e vivências narradas pelas famílias às educadoras.

⁸ O conceito de projeção é extraído da abordagem de Reggio Emilia. Sendo *progettazione* uma estratégia pedagógica de apoio no planejamento e reflexão para novos passos em situações com as crianças, podendo nela fazer previsões que colaborarão para observar, hipotetizar, questionar e negociar.

Tendo uma abordagem bastante democrática ao problematizar uma temática do cotidiano de educadoras/es que trabalham por meio da documentação, realizo uma retomada para o tipo de democracia que trato na pesquisa, aquela que favorece discussões e debates em meio a pluralidade de ideias, sendo contrária à homogeneização.

E em coerência com Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 20) de que “[...] é fundamental que os saberes da experiência sejam resgatados e postos em diálogos com o conhecimento científico [...]”, assim criando-o a partir da prática contextualizada e em contexto.

Ainda Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 22) explicam que a narrativa se organiza em torno do vivido, fazendo da experiência algo singular que comprovou-se cientificamente por sua natureza real, o que dialoga com a proposição e percurso investigativo que pretende assumir nesta pesquisa. Destaco também a possibilidade de abertura garantida pelo método de narrativa, que caminha em conjunto com as revisões de pensamento passíveis durante o ato do discurso proposto nas documentações, deixando essa abertura para ressignificar as práticas e pensamentos acerca do cotidiano.

A configuração da narrativa de experiência educativa que por meio das narrativas da análise documental de documentações pedagógicas que possibilitaram levantar hipóteses para a questão de pesquisa, *como a prática da documentação pedagógica gera processos de empoderamento na formação de uma educadora da infância?* Decorrendo de uma vivência e não de uma situação experimental como explicam os autores (LIMA, GERALDI, GERALDI, 2015).

Por isso, na subseção seguinte construo significado para o conhecimento advindo de uma dissertação que tem como método a narrativa. Essa era, inclusive, uma das dúvidas que tinha ao concluir como esta metodologia alcançava conhecimento científico na área da educação por meio de uma narrativa de experiência do vivido.

1.3 AFUNILAMENTOS: A EPISTEMOLOGIA DA NARRATIVA

“[...] A forma como os fenômenos são vividos e compreendidos pelo sujeito não é regida por princípios determinados, mas por processos de interpretação [...]” (BRETON, 2020, p. 1140). Esta seção foi feita com o intuito de fundamentar a escolha metodológica em relação ao que a pesquisa se propõe a realizar.

De acordo com Breton (2020), a metodologia de narrativa conta sobre continuidades do pensamento, por isso a grande importância em processos de inferência

em uma experiência, e um dos perigos dessa escolha é o de que a experiência pode se sobressair em relação à crítica, por isso a primeira decisão tomada foi a de que olhasse inicialmente ao processo de trabalho por meio da documentação e em segundo plano à experiência propriamente dita. E com isso, surge a seguinte pergunta: *como seria gerado o conhecimento científico de uma investigação proposta pela narrativa?*

Dentro de uma pesquisa em Educação realizada considerando o método de narrativa, Vermersch (apud. BRETON, 2020, p. 1040- 1041), levanta três aspectos a serem analisados:

1) A dinâmica dos processos inferenciais que permitem apreender as ligações lógicas entre um fenômeno e os princípios que regem sua implantação; 2) os processos que regem a passagem do cronológico à lógica durante a atividade de configuração da experiência; 3) a atualização dos processos que participam do trabalho de configuração, a partir do qual a continuidade experiencial passa à linguagem em uma narrativa, restabelecendo sua duração.

No aspecto 1, *o que considerar para que o conhecimento gerado seja válido?* Breton (2020, p. 1141) explica que são as ligações lógicas de causa entre fenômeno e execução devem ser pautadas nas inferências da interpretação do objeto, e os textos selecionados para reflexão, socialização – que se configuram como dados de pesquisa - e relações causais legítimas dentro desta narrativa são verificadas de maneira empírica.

Mediante a isso, é importante que olhemos para como a experiência está em relação à linguagem, e para isso, retomo Koch e Elias (2018, p. 101- 122) no que diz a respeito à composição dos gêneros, em que se deve levar em consideração a organização, distribuição das informações, elementos não verbais e o conteúdo temático que é a predominância do que é expresso em determinado enunciado, por exemplo em uma poesia que traz fortemente questões sentimentais do eu-lírico.

Então, mesmo que gerando conhecimento de cunho empírico, reflexivo e subjetivo, ganha grande importância e garante contribuição à medida que compartilha com a comunidade.

Cabendo relacionar com a narrativa aqui tratada, que devolve à sociedade pesquisadora e educadora, a forma de trabalho com e por meio de documentações pedagógicas que estão alicerçadas na Abordagem de Reggio Emilia, de modo a revelar o processo formativo dos pontos de vista e escolhas.

Porém, faço um adendo ao dizer que os dados de pesquisa⁹ – documentações pedagógicas apresentadas e por mim feitas no recorte temporal de 2019 e 2020 – não são apenas as observações do ponto de vista descritivo, mas sim permeadas por imagens e conceitos que dialogam com bases de teorias educacionais que norteiam práticas pedagógicas, já que se constituem como acompanhamento das situações de aprendizagens com o grupo de crianças.

Quanto ao aspecto dois, explica sobre a interpretação do recorte temporal e de processos escolhidos, que retoma pensamentos e ideias, os quais a cada novo encontro podem trazer novas perspectivas; assim trazendo os pontos de vista do objeto e do pesquisador, propriamente dito, no recorte temporal que propõe o encontro com o presente por meio da revisitação ao passado.

O terceiro aspecto, é de que as continuidades transformam os processos, colocando o sujeito como “[...] um agente e autor de seu devir” (Breton, 2020, p. 1143) e continua ao complementar quanto a análise,

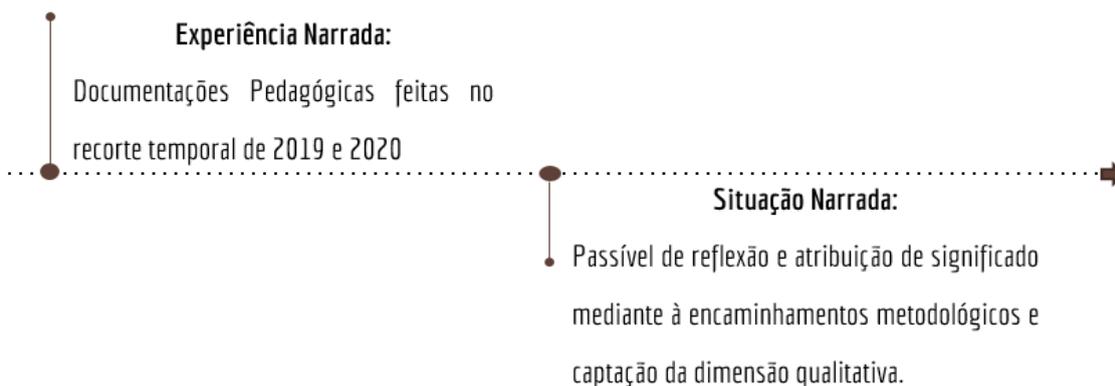
A análise dessa atividade narrativa pode centrar-se em três processos distintos: a captação da experiência, o ajustamento da granulação diacrônica da experiência e a seleção do vocabulário que permite a expressão da experiência. A implementação desses três processos é realizada de acordo com dois princípios: a expressão em primeira pessoa, durante a qual o sujeito transmite à linguagem o que considera verdadeiro [...] e o princípio da “completude”, que diz respeito aos fatos e dimensões experienciais cuja expressão em palavras constitui a matéria sensível da narrativa.

Com isso, adentro um outro ponto importante, qual seja, a escolha pela escrita em primeira pessoa que aconteceu desde o início por tratar-se da minha experiência e história afetiva com a investigação proposta e que dá vida a esta dissertação, como já explicitado no memorial¹⁰. Outro ponto importante é que o estudo é diacrônico e vivo, ao olhar para o passado com conhecimentos pautados também no agora, por conseguinte a importância de retomada e reflexão sobre a documentações pedagógicas na Seção 2.

⁹ Esses dados de pesquisa construídos nos anos de 2019 e 2020 foram preservados em sua originalidade, não sofrendo alterações durante o processo de feitura desta investigação narrativa.

¹⁰ O memorial se encontra na página 09, intitulado como *Carrossel de memórias: idas e vindas*.

FIGURA I – MAPA DA PESQUISA



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Este mapa procura explicitar a inferência realizada na pesquisa ao transitar pela experiência narrada no recorte temporal em relação à situação narrada mediante ao processo reflexivo, juntamente, aos encaminhamentos metodológicos da dissertação. Com essas questões metodológicas e epistêmicas postas, na próxima subseção esclareço quanto aos procedimentos de pesquisa escolhidos por meio do paradigma qualitativo.

1.4 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA CONTEXTUALIZADOS NO PARADIGMA QUALITATIVO

De acordo com Breton (2020, p. 1149) na atividade narrativa há dois níveis, o da ética e o da metodologia. O primeiro vincula-se a vivência do fato narrado em relação à compreensão deste; enquanto no segundo assume natureza prática e técnica ao caracterizar os fatos, com fins na criação de conhecimento, formando-se como uma prática formativa.

Com isso, a pesquisa assume paradigma qualitativo, pois configura seus dados pela narrativa de uma determinada comunidade educativa que vivi pessoal e profissionalmente, no caso a FAACG, especificamente a unidade de Educação Infantil.

Penna (2020, p. 102- 103), explica que a investigação qualitativa tem intenção de compreender um fenômeno em contexto, tendo assim um caráter interpretativo e oferecendo conhecimento acerca de uma situação.

Assim, começo a delimitar os sujeitos participantes da pesquisa que são crianças e famílias responsáveis pelos menores que ainda estão matriculados na instituição coparticipante. Contabilizando 17, todos foram informados e convidados pela Escola e por mim acerca da pesquisa que fez uso das documentações pedagógicas.

Nas documentações pedagógicas contém as narrativas do vivido, falas, pensamentos e registros fotográficos das crianças em situações de aprendizagem interpretados e selecionados durante a feitura das mesmas pela educadora/pesquisadora, em outras palavras elementos que possibilitaram a construção de documentações pedagógicas.

É importante destacar que houve concordância das famílias na participação desta pesquisa por intermédio de assinatura nos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido e de Consentimento livre e Esclarecido e Carta de Anuência à instituição coparticipante¹¹ que as famílias da Escola assinaram permitindo e concordando com a utilização dos documentos referidos. Essa ação de que as famílias permitam o uso das documentações pedagógicas é uma prática comum na instituição coparticipante, já que faz parte dos processos formativos internos e até mesmo abertos ao público em situações propiciadas pela FAACG.

Na dimensão dos riscos oferecidos pela pesquisa, foi exposto às famílias que estou à disposição para esclarecer e oferecer acolhimento mediante contato. Avaliei com rigor os trechos e partes que poderiam vir a causar um futuro mal-estar e ressaltéi que as autorizações podem ser retiradas em qualquer tempo pelos participantes. E que algumas estratégias seriam utilizadas, como a ocultação dos rostos e nomes das crianças por meio de pseudônimos na publicação, a fim de reforçar o anonimato frente a circulação das imagens mesmo que as crianças e famílias conheçam os documentos.

Assim, formou-se o critério inicial de inclusão e exclusão de pesquisa. O grupo inicialmente, nos anos de 2019 e 2020, era composto por 20 crianças, delas, hoje, continuam matriculadas na instituição 17 e essas são as que estão nos dados primários de pesquisa – documentações pedagógicas – consideradas para a dissertação.

Ressalto que estas documentações foram, inclusive, mostradas publicamente nas reuniões com as famílias que eram promovidas semestralmente na escola participante, ou seja, mais uma ciência e assentimento no compartilhamento pelas famílias e também pela instituição acerca do conteúdo das documentações pedagógicas produzidas como parte do processo didático pedagógico em sintonia com a cultura e projeto institucional. Por conseguinte, nenhum dado fora coletado posteriormente ao período de 2020.

¹¹ Todos submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética da UFscar, podem ser verificados nos Apêndices da dissertação a partir da página 109.

Cabe destacar que para consolidar o paradigma qualitativo, basta observar a relação que se estabelece entre os sujeitos e o objeto da documentação na investigação proposta, tratando de interpretar a dada realidade social (BAUER, GASKELL, ALLUM, 2002, p.23), considerando que o percurso epistemológico tomado neste paradigma tem origem nas práticas educativas.

Em vista disso a Tabela I foi construída para tornar prática a visualização das ações deste trabalho, através de seus procedimentos e objetivos gerais e específicos para que agora possa dar seguimento nos encaminhamentos da pesquisa.

TABELA I – DESENVOLVIMENTO INVESTIGATIVO

DESENVOLVIMENTO INVESTIGATIVO	
Pergunta: Como a prática da documentação pedagógica gera processos de empoderamento na formação de uma educadora da infância?	
Objetivo Geral: Compreender como a prática da documentação pedagógica gera processos de empoderamento na formação de uma educadora da infância.	
PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<p>Reflexão acerca da função da Educação Infantil a partir de fontes bibliográficas vinculadas às práticas para com a primeira infância.</p> <p>Levantamento a partir de referencial teórico de conceitos, imagens e valores ligados à educação da primeira infância, formação docente e experimento democrático estes que impactam na documentação pedagógica.</p> <p>Delineamento de um possível conceito para documentação pedagógica pautado em pesquisa teórica e prática de trabalho.</p> <p>Aproximações do conceito de empoderamento contextualizado na situação investigada.</p> <p>Análise de documentações pedagógicas feitas nos anos de 2019 e 2020 pela pesquisadora, enquanto professora na Educação Infantil da Escola coparticipante.</p> <p>Doravante aos instrumentos de análise, realizar um movimento de compreensão de como se dá o empoderamento das educadoras/es por meio do trabalho com documentações pedagógicas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Delinear a temática da documentação pedagógica a partir do movimento da narrativa da minha experiência profissional com esta prática; 2. Refletir sobre a construção de minhas documentações pedagógicas; 3. Traçar relações entre os conceitos chave da pesquisa, a documentação pedagógica, empoderamento e democracia; 4. Costurar as reflexões sobre os processos de empoderamento por meio prática da documentação pedagógica em minha perspectiva e processo formativo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Cabe ainda ressaltar que esta pesquisa não tem caráter generalista ao querer compará-lo com outras realidades, como demonstra a relação proposta e explicada na *Justificativa de Pesquisa*.

A seguir, a apresentação da coparticipante da pesquisa, a Fundação Antonio Antonieta Cintra Gordinho, ao longo do texto busquei trazer elementos que revelam o histórico da instituição, contam sobre o projeto educativo e suas aspirações práticas atuais que são inspiradas na abordagem de Reggio Emilia.

1.5 A FUNDAÇÃO ANTONIO ANTONIETA CINTRA GORDINHO E SUA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO CONTEXTO DA PESQUISA

Conheci a Fundação Antonio Antonieta Cintra Gordinho ainda durante a licenciatura de Pedagogia, em meados de 2015, por meio de alguns colegas de sala que trabalhavam como auxiliar de classe na instituição. A mesma está situada no terceiro setor, sendo uma instituição privada, sem fins lucrativos que se mantém com recursos próprios.

A fim de contar essa história da FAACG, apoiei-me em meu conhecimento e no livro *Da filantropia ao terceiro setor: a experiência da Fundação Antonio – Antonieta Cintra Gordinho* (2009), escrito por Marco Aurélio Mattos, Maiza Garcia e Marcelo Fonseca pela Fundação Energia e Saneamento, nele estão reunidos alguns depoimentos de figuras importantes na instituição que é local de pesquisa.

A instituição está engajada com valores sociais ao apresentar ao público um projeto escolar que nasce na Escola de Educação Infantil e permeia todas as etapas até chegar no Ensino Médio, o projeto se estrutura da seguinte maneira:

FIGURA II – PROJETO EDUCATIVO FAACG
Projeto da Escola



Fonte: Retirada do site da instituição¹²

A aprendizagem integral remete à própria legislação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional¹³ nº 93 de 1994 que na Seção II da Educação Infantil, mensura em seu Artigo 29 que a primeira etapa da Educação Básica deve ter como finalidade o desenvolvimento integral da criança, e ao transpor isso em seu fazer pedagógico, a

¹² Site da FAACG: <<https://www.faacg.org.br/>>. Acesso: Novembro de 2022.

¹³ Dispõe sobre as diretrizes e bases da Educação Nacional, disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso: Novembro de 2022.

instituição promove uma educação de tempo integral que permite que vivenciem alimentação, socialização, esportes, estudos, bem-estar e saúde.

Neste ponto ainda, há menção à metodologia de projetos - quando este mapa foi elaborado era denominado assim - atualmente, já é trabalhado o conceito de pesquisa nas formações de professores da instituição, quanto nas práticas com as crianças e adolescentes.

Os valores de documentação, avaliação e formação traz à tona a possibilidade de revisitação do passado como revisão de práticas pedagógicas, além das partilhas e trocas entre as etapas de ensino, que são possíveis por meio das ações formativas. Importa destacar quanto ao projeto formativo. A FAACG possui um cargo de diretora de formação que é ocupado pela Dr^a Ana Teresa Gavião Almeida Marques Mariotti; a organização das formações é feita semestralmente e aberta a revisões dentro deste período de acordo com a demanda e necessidade do grupo, mas organizada de maneira linear ao avançar os percursos formativos com inspiração na Abordagem de Reggio Emilia.

Quanto o conceito de Escola-Ateliê, a Escola pretende fomentar a criatividade e experimentação de seus educandos, por isso, os espaços escolares apresentam salas de ateliê¹⁴.

Rememorando ao ambiente da unidade de Educação Infantil, constitui-se como um espaço de/para criação, com a presença de diferentes materialidades expostas, tanto para facilitar a visualização das crianças, quanto das educadoras/es, com mesas para feitura de propostas, brinquedos não estruturados e outros materiais que permitem o trabalho em pequenos grupos, além de objetos confeccionados pelas crianças.

O ateliê também era um espaço, muitas vezes, utilizados pelos adultos, pois muitas formações aconteciam no ambiente, ou seja, eram deixados resquícios pedagógicos ligados às educadoras/es da escola.

Parceria com família, comunidade e rede de recursos sociais, a FAACG cultiva a relação com as famílias dos educandos matriculados, esta que começa bastante cedo, desde a Escola de Educação Infantil, tanto em convites formais feitos pela instituição como no cotidiano com as educadoras/es responsáveis por cada um dos grupos, ao receber as famílias e as crianças, dialogar dentro de diferentes assuntos, assim podendo acolher e

¹⁴ Vídeo dos Espaços da Creche e Escola de Educação Infantil FAACG, por Nova Escola, “Visita à creche inspirada em Reggio Emilia”, Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Z2CTr-5Bnsc>>. Acesso: Maio de 2023.

engajá-las nos processos educativos das crianças, e conseqüentemente, criando laços com a instituição escolar.

Para contar a história da instituição, retomo a publicação Fundação Antonio Antonieta Cintra Gordinho utilizei a obra *Da filantropia ao terceiro setor: a experiência da Fundação Antonio – Antonieta Cintra Gordinho* (2009), que traz dados de até o ano de 2007 e mais alguns conhecimentos via história-oral que tenho ciência. Mas, antes de olharmos para a história da coparticipante da pesquisa, a FAACG, é importante entender um pouco sobre o município de Jundiá, cidade em que a escola está localizada.

O município de Jundiá¹⁵ começa a ser ocupado no século XVII, juntamente com a entrada nas terras do interior do estado de São Paulo, em decorrência do aprisionamento de indígenas e também pela exploração de metais finos.

Na verdade, há muitas histórias acerca do nascimento de Jundiá, cidade que tem seu nome originado em língua tupi, ‘jundiá’ - ‘bagre’ e ‘y’ - ‘rio’, a melhor aceita é que o bandeirante Rafael de Oliveira, motivado por questões políticas foge de São Paulo, refugiando-se nesses territórios, assim dando início a ocupação no ano de 1639, juntamente à sua esposa, pela área chamada Serra do Japi¹⁶, a qual cerca a cidade.

É importante dizer que a Serra é um remanescente de Mata Atlântica que com uma floresta preservada e contínua conta com uma área de 350 Km², ocupando também Cabreúva, Pirapora do Bom Jesus e Cajamar, desta área, 91,40 km² dentro dos limites da cidade de Jundiá. Composta por diferentes formações rochosas e grande diversidade de vida, de acordo com o site da Fundação Serra do Japi, a UNESCO a considera uma “Reserva da Biosfera da Mata Atlântica”.

Mas “Com a descoberta de ouro em Minas Gerais e Goiás, na segunda metade do século XVII, houve uma corrida da população de outras áreas e até mesmo de estrangeiros para essa região, provocando a ocupação e intensificação das atividades econômicas dos locais que eram caminhos para as minas.” (MATTOS, GARCIA, FONSECA, 2009, p. 24- 25). Isso também foi motivado pelo ‘Caminho Novo de Goiaz’ que interligava São Paulo às regiões mineradoras.

Em 1655 que Jundiá foi batizada como ‘Vila Formosa de Nossa Senhora do Desterro de Jundiá’, neste período o município ergueu-se economicamente sobre a

¹⁵ Informações retiradas e disponíveis no site do município de Jundiá em <<https://jundiai.sp.gov.br/cidade/historia/>>. Acesso: Outubro de 2022.

¹⁶ Mais informações da Serra do Japi no site <<https://serradojapi.jundiai.sp.gov.br/institucional/>>. Acesso: Outubro de 2022.

agricultura, comércio e criação de gado. No entanto é apenas em 1865 que Jundiaí torna-se uma cidade, e logo passa a haver incentivo do trabalho livre realizado por imigrantes, o que até então era feito por mão-de-obra escrava.

Foi no início do século XX que as indústrias chegaram à cidade, principalmente as têxteis e cerâmicas; e nesse ponto é que Eloy Chaves, pai de Antonieta, idealizadora da FAACG, surge na história de Jundiaí, pois ele assume papel na implantação de energia elétrica no ano de 1905, dentre esse marco e outros em sua carreira empresarial ele se torna um dos principais empresários privados do setor elétrico no país.

Antonio Cintra Gordinho nascido em Limeira no ano de 1893, filho de um coronel, foi figura expressiva nos ramos político e empresarial, isso em decorrência de heranças familiares empresariais, que o permitiu atuar no ramo de energia elétrica e também na produção e comercialização de celulose.

Antonieta, nascida em Jundiaí em 1900, filha de Eloy Chaves e Almerinda Pereira Chaves, fez carreira na filantropia, esta que teve início em meados de 1932 ao apoiar voluntariamente soldados da Revolução Constitucionalista, e assim sucederam vários outros assistencialismos que inclusive a conduziram ao auxílio em construções de creches.

Esses feitos, concederam à Antonieta o certificado de *“Apreço por serviços destinados à família por meio do menor”* em 1975 pelo Clube Seroptimista e em 1985 recebeu o título de ‘Mulher do Ano’ pelo Womans’s Clube de São Paulo.

Casados desde 1922, Antonio e Antonieta eram um casal de famílias nobres do interior de São Paulo que com recursos próprios deram origem ao projeto pessoal da construção de uma escola no ano de 1957 - de viés bastante assistencialista em sua origem - que nasce como internato e estava inicialmente vinculada à igreja católica, com 30 educandos aprendendo valores sociais, e claro, a ler e escrever.

Um dos motores de criação da Cidade dos Meninos, a primeira Escola da Fundação. Foi pela herança colonial de que famílias abastadas dedicaram-se ao terceiro setor e assim fizeram, inicialmente remontando a caridade que era habitualmente um papel executado pela Igreja e não pelo Estado.

Estes caracteres foram mudando mediante os avanços legais, como por exemplo pelo Estatuto da Criança e do Adolescente¹⁷, instituído pela Lei nº8.069 de 13 de Julho

¹⁷ Dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso: Novembro de 2022.

de 1990 e por ajustes presidenciais da instituição, ao promover além do ensino misto para meninos e meninas o ensino semi-profissionalizante. Na obra *Da filantropia ao terceiro setor*, há um texto escrito pelo presidente executivo da instituição, no qual explica esse momento de crenças posterior à fundação da FAACG pelo casal, apresentando um trecho importante a ser declarado para entendermos o local que ocupa as Escolas da Fundação no contexto social:

Procuramos transmitir às crianças um modo ético de se encarar a vida. Não há saída para um país que não adquira esses fundamentos básicos – ética ligada a uma formação que mostre que o individualismo não funciona, que a corrupção tem que ser combatida, que as pessoas têm que ser muito mais participativas. A educação vem no bojo disso tudo e acredito que, se conseguirmos passar uma parte desses valores para as crianças, iremos criar gerações melhores e, aos poucos, tudo vai mudando.

[...] O fascinante do terceiro setor é que ele proporciona ao cidadão comum, que já viveu seu projeto de vida pessoal, a possibilidade de vivenciar um projeto humanitário complementar, desfocado das vaidades pessoais e ambições materiais.

(Apresentação, por Ismar Augusto Procópio de Oliveira, Presidente Executivo da Fundação, 2009, pg. 9).

Assim forma-se uma instituição filantrópica e familiar e foge dos padrões corporativos empresariais, a FAACG, demonstrando-se compromissada com seu projeto formativo, sem colocá-lo em lugar volúvel e mutável, e isso acontece hoje pelos investidores acreditarem no projeto, assim como os educadores que estão diretamente ligados ao público atendido, manifestando envolvimento e compromisso com políticas públicas que são sustentadas, como explica o prefácio do livro *Da filantropia ao terceiro setor*.

Além da educação básica formal, a Fundação oferece ensino técnico vinculado a diferentes áreas de interesses que são abertas aos alunos matriculados em seu ensino médio e com vagas remanescentes abertas ao público, isso também em decorrência de seu projeto socioeducativo que visa dar melhores condições às pessoas.

A partir desse histórico, remeto à apresentação da Educação Infantil da FAACG que foi inaugurada em 1981, com o atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade, das 7 horas às 17 horas.

Até o ano de 2020 a escola contava com 5 classes, havendo duas educadoras/es por sala, sendo uma professora licenciada em Pedagogia e uma auxiliar de classe, que na maior parte dos casos estava cursando a licenciatura de Pedagogia.

Com inspiração na abordagem italiana de Reggio Emilia, investe e se posiciona a favor de uma formação continuada de professores. Por isso a instituição dedicou-se a criar

tempo e espaço para formar seus profissionais, Ana Teresa Gavião, diretora de formação da FAACG, na obra *Da filantropia ao terceiro setor*, discorre em um texto explicando um pouco sobre a organização formativa proposta.

Gavião (2007) conta que a formação de professores tem início na vida acadêmica mas não se esgota ali, tem continuidade nos fóruns sociais, a formação cultural pelo contato com as artes e na formação continuada ofertada pela instituição de trabalho e são nesses momentos que acontecem as leituras acerca da abordagem, trocas de experiências entre educadoras/es e equipe gestora, mostras de práticas por meio de documentações pedagógicas, organização dos tempos, entre outras propostas, concretizando uma ideia de formação contínua, em que são responsáveis tanto o profissional da educação como a instituição educativa.

Os professores, assim como as crianças, estão no processo de aprendizagem; estão no processo de compreender e aprender a elaborar uma cultura da educação infantil. A formação é um momento especial e um espaço organizado para leituras, pesquisas, discussões e, sobretudo, para refletir a própria prática educativa.

(Uma aposta no potencial do educador, pesquisador e criativo, por Ana Teresa Gavião, Diretora de Formação, 2009, p. 121.)

Com essa apresentação findada, torno o leitor capaz de entender o meu percurso de trabalho até o momento, assim como a escolha pela instituição coparticipante da pesquisa.

Antes de seguirmos, cabe uma breve reflexão em relação a posição do terceiro setor, não como contraponto/crítica, mas sim como uma abertura no pensamento e principalmente no impacto dele em relação ao que é público. De acordo com Peroni (2013, p. 01) “A Terceira Via apela para a subjetividade das pessoas através da ajuda mútua, da solidariedade, da filantropia, através do terceiro setor, enquanto o dinheiro público dos impostos é deslocado para a esfera financeira.”.

Apesar de isso não incluir o caso da instituição coparticipante, que se mantém com recursos próprios e não é conveniada com a Prefeitura de Jundiaí, a FAACG participa de alguns movimentos formativos que atingem a rede municipal, o que acaba transpondo uma realidade um tanto utópica para o contexto das Escolas Municipais.

Isso em decorrência de vários fatores, como por exemplo o número de crianças por sala na FAACG, assim como o número de educadoras/es por grupo *versus* a realidade da rede. Ou seja, a abordagem que se usa para fazer educação em ambos os lugares não pode, nem deve ser medida por um mesmo parâmetro, principalmente, ao falarmos na qualidade assistencial ofertada pela Fundação.

Com isso, avançamos à próxima seção considerando a abordagem e os conceitos que cruzam a investigação proposta. Para isso, na sequência, explicitarei acerca da temática da documentação pedagógica, destacando alguns pontos emergentes com ela, isso traçando pontes entre a prática e a teoria por meio da narrativa.

2. DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Nesta seção tratarei acerca do objeto de pesquisa desta dissertação, a documentação pedagógica, que para ser compreendida e aprofundada utilizamos de aporte teórico e vivências apoiadas na Abordagem de Reggio Emilia, ou melhor dizendo, na perspectiva Mallaguzziana que além de admirá-la hoje, no início do meu processo como Educadora em uma Escola da Infância teve papel significativo.

Começamos este texto explicitando o tipo de documentação que trataremos, que não vai ao encontro com planejamentos, sejam eles semanais ou anuais, nem mesmo ‘planos de aula’, portfólios, sequências didáticas e/ou suas ‘primas’ por assim dizer, ou seja não relaciona-se com as burocracias que acompanham o cargo da docência.

Então, de que documentação trataremos? A partir do repertório construído com leituras, estudos formativos e vivências, posso singelamente dizer que documentação pedagógica são narrativas do cotidiano que trazem à tona a realidade do que se passa dentro da Escola. Porém, a documentação pedagógica pode ser tratada como registro do cotidiano que nasce para criar memória. É passível de revisitação, acompanha o trabalho docente e principalmente, abre para novas reflexões, podendo ser caracterizada como uma prática democrática.

Por conseguinte, a documentação pedagógica se torna e atua como forma de trabalho, pois assume um papel muito importante ao comprometer-se em trabalhar a favor da democracia, registrar, promover reflexão da prática, colaborando na construção de uma práxis. Assim, esta forma de trabalho, acaba sendo uma escolha política ao assumir e tornar visível imagens e conceitos institucionais ou individuais de uma/um profissional da Educação.

A documentação pedagógica é um artefato que é desenvolvido de diferentes maneiras e composições, em diferentes espaços por diferentes educadores que se envolvem na educação de meninos e meninas. Penso que para começar a aprofundar a discussão da documentação pedagógica seria interessante olhar para o repertório individual que foi construído na dimensão também coletiva para o que é esse artefato que se constitui como objeto de pesquisa.

Faço um adendo à palavra artefato, cuja escolha por ela nasce dos múltiplos significados/formas que ela pode tomar. Pensando no conceito de artefato, a partir do

Dicionário Online Significados¹⁸, dentro da perspectiva arqueológica, eles - os artefatos - são provenientes do trabalho manual, sendo por meio deles possível identificar particularidades de um grupo ou de um sujeito. Porém, há também uma categoria cultural que são documentos, monumentos e instrumentos construídos por seres humanos com uma finalidade específica.

Então, a escolha por trazer a documentação pedagógica como artefato vem ao encontro dessa perspectiva, que implica em abrir um guarda-chuva conceitual, não restringindo a um instrumento da prática, mas também como um suporte que incide as diversas áreas do trabalho docente.

Para começo de conversa, a documentação em que falamos é a que acomete o registro cotidiano dos atores do palco escola, por isso é interessante deixar claro que a documentação debatida aqui não inclui documentos de avaliação formal, planejamento, portfólio entre outras que competem à figura de educadoras/es. A documentação pedagógica é muito maior que isto por assim dizer, todavia os contém de certa maneira, seja implícita ou explicitamente.

Rinaldi (2014) conta que o conceito de documentação no meio acadêmico é de ferramenta para recordar trajetórias, acompanhar, comprovar o aprendizado e significar a educação, por isso a coloco como um artefato por ter papel em diferentes esferas. Porém, sua principal função é a de garantir escuta e isso pode ser capturado por diferentes materiais como vídeos, gravadores, notas entre outros.

Por esses motivos, penso que definir documentação pedagógica é uma tarefa bastante subjetiva, então disponho as vantagens dadas por ela:

Tornar visível (embora de maneira parcial e, assim, “partidária”) a natureza dos processos de aprendizado e as estratégias utilizadas por cada criança, e transformar os processos subjetivos e intersubjetivos em patrimônio comum.

Possibilitar a leitura, a revisitação e a avaliação, no tempo e no espaço, de forma que essas ações se tornem partes integrantes do processo de construção do conhecimento. (RINALDI, 2014, p. 130)

Dentro desse contexto, abordo a experiência vivenciada quando educadora na Fundação Antonio Antonieta Cintra Gordinho. Lá, desde 2011 o conceito e a prática da feitura de documentações pedagógicas são vividos e discutidos, seja em formação, seja no cotidiano. O que após mais de dez anos tornou-se parte da cultura dos educadores e da

¹⁸ Significado disponível em: <<https://www.significados.com.br/artefato/>>. Acesso em: Junho de 2023.

instituição, envolvendo as crianças, professores e famílias, todos participam e conhecem de diferentes óticas esta prática que tem como uma das funções comunicar o cotidiano.

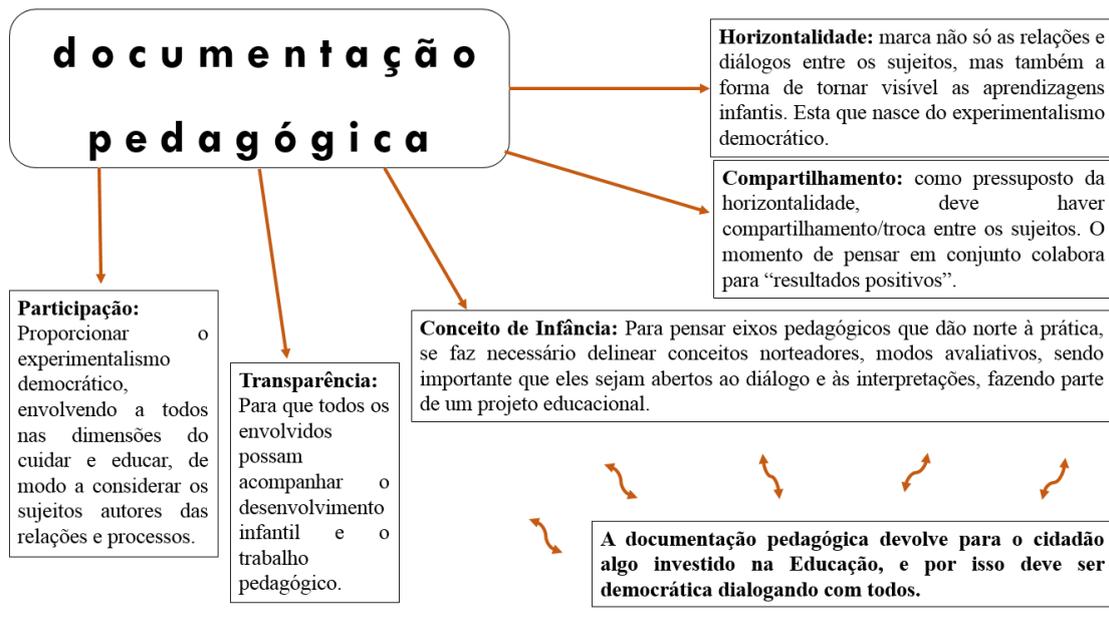
Em 2018, foi o ano que dei início de maneira mais aprofundada nos estudos acerca de documentação pedagógica e durante esta pesquisa de mestrado encontrei um mapa conceitual¹⁹ feito no passado por mim sobre a temática em questão. Destaco que o mapa foi construído com base no repertório formado inicialmente no âmbito prático, empírico e somado à leituras relacionadas à Abordagem de Reggio Emilia.

No mapa, destaquei valores que estão contidos na documentação pedagógica e possíveis significações, como o de horizontalidade nas relações e no acesso; compartilhamento ao pressupor as trocas entre os sujeitos que entram em contato com os registros; conceito de infância que é transmitido e aspirado na documentação; transparência ao tornar visível a todos; e de participação ao propiciar o experimentalismo à comunidade na vivência da experiência.

Postos alguns valores, escrevi uma reflexão pautada nas leituras de que a documentação pedagógica é um meio de devolver à sociedade os investimentos feitos na educação.

¹⁹ Na Imagem II, o mapa conceitual. Os mapas se parecem com rizomas ao mostrar diferentes territórios e conexões, possibilitando novas invenções e relações.

FIGURA III – MAPA CONCEITUAL – DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com essa breve introdução, trouxe um pouco do repertório inicial como educadora e pesquisadora pensando na documentação pedagógica, agora adentrando a pesquisa e o apoio nos referenciais italianos começamos a refletir sobre a gênese deste objeto de pesquisa.

Loris Malaguzzi (1920- 1994) o precursor da Abordagem de Reggio Emilia, que também trabalhou como professor, gestor e consultor pedagógico, contou em sua biografia pedagógica (2004, p. 64, apud. MELLO, BARBOSA E FARIA, 2020, p. 9), que sugeriu a professoras que fizessem um diário devendo “[...] anotar e refletir sobre tudo aquilo que acontecia em sala e que “recolhesse a essência da vida na escola.” Esse documento nasceria com fins de posterior discussão entre professores, mas o conceito foi sendo expandido a longo prazo.

Na obra *Documentação Pedagógica Teoria e Prática* (2020, p. 9- 10) que tem como organizadoras Mello, Barbosa e Faria, as autoras contam sobre as três funções da documentação pedagógica, sendo elas:

- **1º Função:** política que envolve o valor do diálogo ao comunicar o cotidiano e as práticas, os quais demonstram a importância da Educação Infantil e da escola como espaço público à comunidade; neste contexto é abordado as diferentes formas que uma documentação pode vir a assumir frente às necessidades comunicativas e público a quem se estende.

- **2º Função:** diz respeito à forma de acompanhamento que torna visível o dia-a-dia das crianças e educadoras/es que se envolvem com a primeira infância, possibilitando que elas possam comunicar, partilhar, criar memórias individuais e coletivas, ideias mesmo que de temas simples podendo envolver a família, brincadeiras ou até mesmo obviedades, pois “As representações impressionantes que as crianças criam podem servir como base para hipóteses, discussões e argumentos, levando a observação adicionais e a representações novas.” (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999, p.43).

Por isso a importância de olhar com sensibilidade as crianças e suas produções repletas de significados, já que elas são constantemente tocadas pelas cores, texturas e formas, fortalecendo uma imagem de criança potente, como interpretam as autoras Martins, Picosque e Guerra “A criança olha, cheira, toca, ouve, se move, experimenta, sente e pensa... Desenha com o corpo, canta com o corpo, sorri com todo o corpo. Chora com todo o corpo. O corpo é ação/pensamento.” (p. 49, 2010).

Dentro da abordagem a imagem de criança é o que concede poder a ela, sendo que ela é fortalecida também frente à autonomia que é dada às crianças, tanto em decisões quanto em escolhas, isso relaciona-se com o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que será desenvolvida ao longo desta seção, justamente por estar ligado a conjuntura do pensamento na abordagem. No entanto, mais que conceder espaços de autonomia, é preciso criar condições às crianças, por vezes são elas quem são os motores das documentações – as descobertas e curiosidades dos meninos e meninas.

- **3º Função:** “[...] é a de construir material pedagógico para a reflexão sobre o processo educativo.” (MELLO, BARBOSA, FARIA, 2020, p. 10) de maneira a ser compartilhado entre os docentes, famílias e crianças, potencializando discussões e construções de significados nas diferentes esferas.

Assim a documentação pedagógica emerge como possibilidade de reflexão sobre os processos educativos ao colaborar para desenvolver e mudar as pedagogias, por isso ela se constitui de modo que não se esgota, acometendo a todos os autores que participam do cenário social da escola. Este material pedagógico, quando levado às situações de partilha, revisitação e formação são passíveis de discussões, ressignificações e avaliações, assim podendo pressupor que a documentação “abre o livro escola” quando traduz as concepções e conceitos que circundam o espaço.

As três funções mencionadas relacionam-se de maneira intrínseca, pois quando pensamos no ato político que é documentar e comunicar essas documentações por

consequência já estamos valorizando e evidenciando o cotidiano das crianças, da escola, das educadoras/es e do currículo, seja ele formal ou emergente.

Ainda nesta obra - *Documentação Pedagógica, Teoria e Prática* (2020) - a documentação é chamada de transparente por expor como a escola acontece ao leitor, e ao ser transparente se torna convidativa à comunidade.

Outras possibilidades que caminham juntas à documentação e que são passíveis de destaques, é que essa estratégia é um meio de acompanhamento que cerca tanto o educador quanto o educando, de acordo com a atelierista de Reggio Emilia, Vea Vecchi (2014) em decorrência dessa observação apoia as investigações dos processos educativos e epistemológico das crianças e dos educadores. Essas investigações tornam-se parte da motivação do trabalho docente ao acompanhar a formação e estreitar relações com as famílias.

As documentações dos processos individuais, que podem ou não compor outras “[...] mostrou com força o quanto a criatividade das crianças pode ser encontrada mais facilmente nos processos do que nos resultados.” (VECCHI, 2014, P.161). Estes que com os avanços, pesando na abordagem, passaram a olhar para a dimensão dos pequenos grupos, e dentro deste contexto abordo a teoria de Lev Vygotsky em relação ao conceito de ZDP, no qual dialoga intimamente com a escolha pelo trabalho em pequenos grupos²⁰.

A partir de Zanella (1994), abordo a relação de desenvolvimento e aprendizagem para o sócio-interacionista Vygotsky, ambas estão inter-relacionadas dialeticamente, ou seja o desenvolvimento humano se dá em dois níveis,

[...] o primeiro o nível de desenvolvimento real, que compreende o conjunto de atividade que a criança consegue resolver sozinha. Esse nível é indicativo de ciclos de desenvolvimento já completos, isto é, refere-se às funções psicológicas que a criança já construiu até determinado momento.

O segundo nível de desenvolvimento é o nível de desenvolvimento potencial: conjunto de atividades que a criança não consegue realizar sozinha, mas que, com ajuda de alguém que lhe dê algumas orientações adequadas (um adulto ou outra criança mais experiente), ela consegue resolver (ZANELLA, 1994, p. 98).

Então, para compreender a zona de desenvolvimento proximal ou iminente (ZDP) é necessário entender a zona de desenvolvimento real (ZDR), que consiste em identificar o que o sujeito consegue, de modo autônomo, fazer, pensar, agir, dentro de seus

²⁰ Nesse aspecto da relação entre documentação pedagógica e ZDP, cabe salientar que ambas não estão ligadas, ou seja são independentes, tratando apenas de uma possível relação e dinâmica para se refletir acerca do trabalho em pequenos grupos que acontecia na FAACG.

repertórios cognitivos. Com isso, pode-se prever que a ZDP pode ser atingida a partir de situações de grupo, em que acontece a observação, interação e/ou partilha de repertórios. Esse tipo de dinâmica é bastante presente e vista na abordagem de Reggio Emilia, porém envolve-se com outro valor importante, o da escuta que melhor será tratado à frente.

Valorizar e escutar esses momentos que acontecem na ZDP são ricos, pois em situações complexas e simples as crianças como sujeitos sociais, demonstram de maneira sutil a cultura que as permeia e a ação de escutar, não deixando estar em relação ao colocar no jogo os educadores não somente em uma postura observativa.

Isso porque a ZDP traz muito mais indicativos de desenvolvimento que a ZDR, como explica Zanella (1994) pautada em Vygotsky, já que o primeiro faz uma prospecção do desenvolvimento que ainda há por vir, ou melhor, estão em amadurecimento. Diferentemente do real, que manifesta níveis de desenvolvimento/funções que já foram conquistadas.

Pensemos na seguinte situação documentada no diálogo, passa-se em um contexto investigativo em que as crianças de 3 a 4 anos são convidadas pela educadora a realizarem um desenho de observação de uma árvore no espaço externo da Escola de Educação Infantil, isso após algumas propostas relacionadas. O pequeno grupo, já organizado anteriormente pela educadora, dirige-se à árvore escolhida, senta-se e inicia o diálogo:

“Crianças, nós já observamos outro dia as árvores e o fizemos de modo tridimensional com a massinha, lembram-se?!” - **Educadora.**
 “Sim, a minha era colorida! A dele parecia um picolé!” - **Criança I.**
 “Eu coloquei um pauzinho e um monte de folhinhas...” - **Criança II.**
 “São aquelas mesmas... Agora, a proposta é um pouco diferente! Vocês vão observar e desenhar esta árvore... Mas olhem, como ela é?” - **Educadora.**
 “Ela não é tão alta como aquela lá embaixo... O brócolis parece uma árvore!” - **Criança III.**
 “Verdade, parece... Essa árvore, ela tem muitos galhos... Alguns mais finos, outros, não. E tem muitas folhas nas pontas!” - **Criança II.**

Proposta conduzida e registrada pela educadora-pesquisadora

Logo, começam seus desenhos, até que uma outra criança, que chamarei de **Criança IV**, queixa-se de não saber desenhar, a educadora convida-a a voltar os olhos novamente à árvore, mas ela prefere observar o desenho da amiga ao lado. Assim nasce uma nova árvore...

Neste pequeno fragmento de vivência, é possível observar o acontecimento da zona de desenvolvimento proximal na situação do pequeno grupo. As crianças partilham e fundamentam os seus conhecimentos, umas com as outras nas diferentes linguagens, de

maneira consciente, e isso deve-se à capacidade de metacognição - consciência do conhecimento - e esse processo acaba também por compor os processos de aprendizagem.

As autoras Mello, Barbosa e Faria (2020, p.64) asseveram acerca da relevância de “[...] ajudá-los a saber que aprendem coisas novas”, ou seja, tomar consciência de suas aprendizagens, assim ocorrendo o processo metacognitivo. Por conseguinte, “[...] os materiais de documentação que tentam capturar, organizar e compreender este processo de construção do conhecimento, estarão a serviço dos principais protagonistas [...] as crianças.”, e para além delas, é importante colocar as educadoras/es que acompanham, refletem e documentam os processos educativos que participam desenvolvendo e transformando as pedagogias.

Outro fator importante de que a cultura de documentar gera possibilidades democráticas ao permitir e registrar a vivência do conhecimento. Na situação apresentada, para além da observação e diálogo inicial entre pequeno grupo e educadora, por si só é de partilha de estratégias e tem como consequência a democratização das relações.

Em meio ao exposto, localiza-se a narrativa que se estabelece dentro da documentação. Elas que nos ajudam a lembrar, compreender, saber e aguçar os sentidos. E aguçar os olhos para fazer documentações, assim podendo resgatar as descobertas cotidianas como explica Davoli “Cada criança, com tempos e maneiras pessoais que nem sempre podem ser programadas pode nos ajudar a refletir sobre como as crianças aprendem” (2020, p.103).

Considerando Davoli (2020), essa situação de aguçamento nasce também de perguntas cotidianas, como por exemplo as ligadas às construções de conceitos e levantamento de indícios. E para que isso aconteça é preciso conhecer, interpretar e documentar as ações infantis nas dimensões individuais e de grupo.

A documentação, se for feita e usada durante a experiência, torna visível ainda que parcialmente, as estratégias cognitivas utilizadas por cada menino ou menina: é, portanto, não apenas documentação de produtos, mas também documentação de estratégias e de processos, porque não é a nossa tarefa nem nosso objetivo anular diferenças, mas ouvir, dar valor e visibilidade à qualidade das diferenças. (DAVOLI, 2020, p. 103)

Isso permite o desenvolvimento de práticas voltadas ao processo do sujeito docente, pois a medida que a documentação se constrói como uma narrativa do percurso, se faz como “[...] um instrumento indispensável de conhecimento, de formação profissional, de autoavaliação e de avaliação individual e coletiva das experiências”

(DAVOLI, 2020, p. 104). Assim, narrando o processo de desenvolvimento não só dos grupos de crianças, mas também do pedagogo.

Na sequência abordarei a documentação pedagógica a fim justificar a ação de documentar e num segundo momento abro um convite reflexivo de pensar os elementos que compõem uma documentação, destacando que ela não apresenta um modelo fixo, inclusive se metamorfosea de acordo com intenções e necessidades.

2.1 OS PORQUÊS DA AÇÃO DE DOCUMENTAR

Um dia num campo de ovelhas | Vi um homem de verdes orelhas
 Ele era bem velho, bastante idade tinha | Só sua orelha ficara verdinha
 Sentei-me então a seu lado | A fim de ver melhor, com cuidado
 Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade | de uma orelha tão verde, qual a utilidade?
 Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda | De um menininho tenho a orelha ainda
 É uma orelha-criança que me ajuda a compreender | O que os grandes não querem mais entender
 Ouço a voz de pedras e passarinhos | Nuvens passando, cascatas e riachinhos
 Das conversas de crianças, obscuras ao adulto | Compreendendo sem dificuldade o sentido oculto
 Foi o que o homem de verdes orelhas | Me disse no campo de ovelhas.
 Gianni Rodari, O homem de orelha-verde

O poema anterior chega até mim como um acalanto por meio de um livro muito utilizado em estágios da licenciatura de Pedagogia na etapa da Educação Infantil, o *Culturas infantis em creches e pré-escolas (2011)*, no qual é organizado por Adriana Silva, Ana Cláudia Caldeiron, Candida Maria Santos Daltro Alves e outros. Assim desenvolvi afeto pelo poema que a cada leitura se amplia.

Transpondo para a realidade como educadora da primeira infância, esse poema fala sobre a essência genuína da criança em tudo que vive, vê, faz, sente e experiencia com o corpo inteiro, tornando cada situação uma nova descoberta, uma nova investigação. E isso é uma das coisas que mais podemos aprender com a prática na Educação Infantil, o reaprender a viver.

Isso pode ser explicado por um conceito bastante presente na abordagem de Reggio Emilia, a metáfora, que aqui, partiremos da linguística para adentrarmos em uma das mais sobressalentes figuras de linguagem nesta área do conhecimento que pode vir a significar uma qualidade ou característica não lógica segundo Faraco e Moura (2004).

Figura de linguagem caracteriza-se por ser uma estratégia linguística, na qual tem fins na interpretação dos receptores das mensagens, trazendo o construto da figura de

linguagem para a Educação, especialmente com crianças pequenas, pode-se dizer que na linguagem das crianças elas se expressam por meio das diferentes linguagens intrínsecas das crianças e dos adultos/educadores assumem papel importante, nesse contexto, o de interpretador e o da escuta.

Para melhor ilustrar essa ‘metáfora’ dentro da Educação Infantil, partilho uma experiência vivenciada com uma grande amiga de profissão, a qual terá seu nome ocultado na explicitação deste caso. Este foi o meu primeiro contato prático com o conceito de metáfora na perspectiva da abordagem. Alguns anos atrás essa mesma Educadora, quando professora de crianças de 3 a 4 anos com grande interesse por raízes diversas que encontravam pelo parque, envolveu-se em um episódio que em um certo dia, uma das crianças, durante brincadeiras no espaço externo, encontrou uma raiz de árvore exposta. O fato atraiu atenção da maior parte das crianças e ali deu-se início a um movimento de pesquisa com o grupo.

Essa mesma raiz foi levada para a sala de referência e com o passar das semanas tornou-se um contexto investigativo que era retomado pelo grupo recorrentemente intensificando o interesse e curiosidade pela função das raízes. Com o passar dos dias as crianças construíram uma teoria espontânea de que esse objeto investigado funcionava como grandes ‘bombas’ que levavam água pelo ‘túnel’ até as folhas.

As documentações realizadas durante essa investigação com as crianças mostraram o percurso de pensamento e a importância da partilha dele no coletivo infantil na criação de uma teoria espontânea. Para melhor explicar a elaboração do conceito espontâneo ao científico trago como referência Lev Vygotsky no capítulo 6 - O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância, da obra *Pensamento e Linguagem* (1989, 107- 147).

Para começo de conversa, para explicar a aquisição de conceitos, Vygotsky parte do exemplo do ensino da língua, explicando a teoria proposta por meio da aprendizagem da palavra, portanto aqui, associarei ao cotidiano com as crianças pequenas, entrelaçando ao teórico.

Para compreender a aquisição do científico nas crianças, é necessário olhar para seus métodos de sistematização, e anteriormente a isso é interessante pensar sobre o que é um conceito, o qual é muito mais que um hábito ou uma memória, justamente por não ser algo aprendido ou ensinado, assim requerendo um desenvolvimento mental. Consequentemente, é necessário o contato com o objeto para então desenvolver um

conceito adquirido, ou seja, crianças – sujeitos como um todo – precisam de oportunidades, pois o contato gera interpretações que internalizam os conhecimentos.

Quando uma palavra nova é aprendida pela criança, o seu desenvolvimento mal começou: a palavra é primeiramente uma generalização do tipo mais primitivo; à medida que o intelecto da criança se desenvolve, é substituído por generalizações de um tipo cada vez mais elevado – processo este que acaba por levar à formação dos verdadeiros conceitos. (VYGOTSKY, 1989, p. 104)

Assim, há a proposição da interação entre o espontâneo e o científico na criança, pois “[...] o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições internas e externas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas.” (1989, p. 107), por assim dizer, a aprendizagem é o meio para o desenvolvimento mental durante a vida escolar de um sujeito.

Para melhor entender, ainda é necessário a explicação dos conceitos espontâneos e não-espontâneos. Partindo do pressuposto de que ambos se desenvolvem a partir de influências internas e externas, distinguem-se pela relação com a experiência infantil. O conceito científico – não-espontâneo – não é algo dado, mas sim alcançado, por isso relaciona-se com processos de ensino e aprendizagem. Enquanto que o conceito espontâneo ou cotidiano não requer a consciência reflexiva, como é possível compreender a partir de Vygotsky (1989).

Trazendo esses conceitos para a experiência narrada na documentação, especialmente no contexto da metáfora, as crianças frente às experiências podem vir a aprender pela observação ao predizerem ‘coisas’ sobre seus objetos investigativos, por conseguinte fazendo certas generalizações, ainda para melhor explicar isso, Vygotsky (1989, p. 116) traz um exemplo que, segundo ele, ilustra “[...] a função de diferentes graus de generalidade no aparecimento de um sistema” e que vai ao encontro da aplicação ampla de conceitos feita pelas crianças.

Uma criança aprende a palavra flor, e logo depois a palavra rosa; durante muito tempo o conceito “flor”, embora de aplicação mais ampla do que “rosa”, não pode ser considerado o mais geral para a criança. [...] Quando “flor” se generaliza, a relação entre “flor” e “rosa”, assim como entre “flor” e outros conceitos subordinados, também se modifica na mente da criança. (VYGOTSKY, 1989, p. 116)

E a palavra generalização, trazida no texto de Vygotsky dialoga intimamente com a metáfora, já que nela há transferências de significados, sendo uma das maneiras de elas

aprenderem. E isso é evidenciado em documentações de modo prático, como veremos à frente.

Em uma situação, como a exemplificada nesta pesquisa, quando as crianças brincavam com as raízes, por meio de observação, a situação de grupo que evoca a zona de desenvolvimento proximal, faz com que as crianças elaborem uma teoria espontânea acerca do funcionamento das raízes. Teoria esta que quando aprofundada tinha fundamento científico.

Ao repensar nesse episódio mencionado, trago uma reflexão a qual era sempre algo que nos perguntávamos e pensávamos nos bastidores dessas pesquisas com as crianças, de como elas podiam elaborar teses diante da observação com potentes levantamentos de hipóteses. E sim, isso é muito comum de vermos na primeira infância. Seja por meio do conceito científico, ou por meio da metáfora - propriamente dita - aquela que chega quase a beirar a literatura.

Anteriormente, quando olhava para essas documentações já achava fantástico o fato das criações de conhecimentos a partir da experiência feita pelas crianças, e hoje, com o repertório teórico um pouco mais fortalecido, encontro explicações para esses fenômenos da aprendizagem infantil colaborando para o próprio entendimento da prática que me forma como educadora.

Ainda, para melhor exemplificar o conceito de metáfora, trarei mais um dado de pesquisa, esta proposta foi realizada com crianças de 4 a 5 anos.

Diferentemente da investigação com as raízes, esse episódio começa a partir de uma proposta de pintura de observação de um girassol no ano de 2019. No contexto da proposta, foram disponibilizadas as cores da flor em tinta-guache, papel canson, pincéis confeccionados em diferentes espessuras em pauzinhos de bambu e algodão, e claro, o girassol.

Então, ao chegarmos no contexto de aprendizagem organizado para a proposta demos início a um diálogo:

“Crianças lembram quando apresentamos o girassol em sala? Vamos observá-los mais de perto?” - **Educadora.**

“Olha, ela tem cabelo!” - **Criança I.**

“Ela tem cabelo?! Então ela tem vida?” - **Educadora.**

“A flor tem vida! E ela morre.” - **Criança I.**

“E onde está a vida?” - **Educadora.**

“Dentro dos cabelos.” - **Criança I.**

“E como sabemos que ela irá morrer?” - **Educadora.**

“Quando os cabelos dela ficarem brancos.” - **Criança II.**
 “Se jogar ela na água, ela morre!” - **Criança III.**
 “Não morre, não! Se colocar ela na água ela cresce!” - **Criança II.**
 “E cresce de verdade... A vida dela só começa quando ela morre.” - **Criança IV.**

Neste dia, pudemos reafirmar a potência das crianças a partir do interesse pelo girassol ao estabelecerem relações entre à vida da planta e à vida humana, por meio da escuta durante a vivência proposta. E fizemos a opção de continuar observando periodicamente o girassol, que neste momento já fazia parte do grupo e de nossos registros do cotidiano.

Com a passagem de algumas semanas, o girassol seguiu o curso da vida – *envelhecendo* – então convidamos as crianças para um novo encontro com o objeto de pesquisa; para isso, tínhamos uma pergunta disparadora, a qual fora pensada previamente pelas educadoras/es ao retomarmos a documentação do episódio de pesquisa anterior “*Ele ainda tem vida?*”

“A não sei.... Olha quanto cabelo branco ele tem, está morrendo! E não pode morrer senão, não vive mais.” – **Criança III.**
 “E quando está morrendo, a gente não pode fazer nada!” – **Criança II.**
 “Quando não está morrendo, podemos fazer alguma coisa.” – **Criança IV.**
 “Mas o que podemos fazer?” – **Educadora.**
 “Quando a gente não está morrendo, podemos pintar!” – **Criança IV.**
 “Por que?” – **Educadora.**
 “Pintar, dá vida as coisas!” – **Criança IV.**

Ao nos depararmos com as hipóteses elaboradas pelas crianças, percebemos que as mesmas estavam relacionando os aspectos físicos da flor com os humanos, os quais também perpassam pelo ciclo da vida. Assim como evidenciaram quando disseram que a flor estava ficando velha e que seus cabelos – *pétalas* - haviam caído, pois para elas era um sinal de que a morte da flor estava próxima.

“Olha, é o girassol! Ele Morreu...” – **Criança V.**
 “Não vai mais nascer flores... A semente é o filho do girassol!” – **Criança VI.**
 “E onde está o filho do girassol?” – **Educadora.**
 “Está aqui!” – **Diz a criança V apontando para o miolo.**

“O filho do girassol não está aí! As sementes do girassol caíram. Caiu daqui para a terra, por isso ele morreu!” – **Criança, VI.**

Após o diálogo, as crianças foram para a representação de seus girassóis e, norteados pelas falas umas das outras, manifestaram suas percepções, opiniões e até mesmo negociações que aconteceram na observação dos pequenos grupos, fato que demonstra a grande importância do compartilhamento das ideias e do quanto essa ação é democrática, fazendo com que vivenciem a democracia na prática.

Esse processo revela conceitos expostos anteriormente, o de ZDP, a construção do conhecimento infantil e o da metáfora, pois, nesse diálogo provocado pelo contexto proposto, as crianças entraram em uma zona de negociação possibilitada pela escuta e interpretação do contexto. Então, quando exponho a situação como uma vivência democrática é no sentido de que há uma comunidade de aprendizagem formada e nela acontece a troca e escuta de maneira em que há validação dessas vozes infantis.

Dias depois, relançamos a proposta com o girassol um pouco mais seco, mas ainda não morto. Nessa fase, as crianças continuavam a explicar o ciclo da flor e, principalmente, a ressaltarem a nova vida que viria a partir da morte. Essas reflexões impactaram na inserção de novos elementos nas pinturas, como podemos observar nas falas da Criança V e em sua representação.

“É, e agora ele morreu para a vida dele.” – **Criança V.**

“Então não há mais vida?” – **Educadora.**

“Não, o girassol não tem mais vida!” – **Criança VII.**

“Tem sim! Mas é só embaixo da terra.” – **Criança V.**

“E essa vida pode começar novamente?” – **Educadora.**

“Pode! Ele vai entrar na vida de novo.” – **Criança V.**

“Ele vai crescer se alguém o regar.” – **Criança VI.**

“Como ele pode nascer de novo?” – **Educadora.**

“Ele vai para baixo da terra. Assim, a vida dele vai chegar e ele vai viver!” – **Criança V.**

Para verificarmos juntamente às crianças acerca do que elas diziam e representavam, decidimos deixar que o girassol morresse a ponto de podermos extrair as suas sementes, no caso os filhos, como mencionado, assim percebemos que ambos os grupos construíram esse conhecimento sobre do ciclo de vida da flor de maneira espontânea, por meio das observações realizadas até então.

Após a extração das sementes, as crianças plantaram e depois foram registrar esse

momento por meio de mais uma pintura. Nessa ocasião, observamos que as crianças se dividiram em duas classes, as que representavam de modo mais abstrato e que iam além do que os olhos podiam ver, enquanto outras representavam exatamente aquilo que era visível aos olhos.

FIGURA IV – PLANTIO DOS FILHOS DO GIRASSOL.



Fonte: Feito pela criança V, Pintura de observação, 2019.

Por meio desta narrativa acima, a partir de uma documentação pedagógica realizada e elaborada em parceria com a Educadora e amiga apresentada anteriormente, pode-se verificar inúmeros conceitos presentes nesta forma de trabalho, no qual são evidenciados pela documentação, ou seja, em destaque aqui, ela demonstra o conceito de metáfora por meio das relações e atribuições de sentidos feitas pelas crianças, tornando visível uma das formas de aprendizagem, e para além disso, destacando a potência inata infantil em poetizar a vida.

Agora, após essa vista de como a metáfora acontece no cotidiano infantil e relacionado com os conceitos espontâneos e não-espontâneos por Vygotsky, retomemos a linguística por Evanildo Bechara (2019, p.419) que ao explicar a figura de linguagem – metáfora – exara que é o emprego solidário de diferentes classes de palavras que ao serem combinadas são assimiladas em seus significados, ou seja, passam por uma generalização como no exemplo da flor já mencionado.

Por conseguinte, pode-se entender que a documentação pedagógica se faz como um artefato que registra o processo de assimilação da criança, colaborando para o desenvolvimento da aprendizagem elaborada. Principalmente, na fase da primeira

infância, na qual as crianças experienciam o mundo diante das oportunidades que lhes são ofertadas, como melhor entenderemos mais à frente situado pela experiência Deweyana.

Mas então, por que documentar? Documentar é muito mais que uma ação instrumental, que apoia sistemas avaliativos, não se constitui como um registro qualquer, ela, a documentação pedagógica, coloca-a como um modo de trabalho ao apoiar o trabalho educativo em várias frentes, sendo elas a de possibilidade de revisitação, é guia e ‘guardadora’ de histórias do cotidiano, tendo um importante papel ao avaliar as aprendizagens e desenvolvimentos, tanto infantis quanto docentes, ou seja, ela rompe com ideias engessadas ao assumir diferentes papéis.

Ainda abordando a função e experiência viva com a documentação, na FAACG tínhamos o hábito de mostrar e narrar esses registros feitos por nós em parceria com as crianças no período letivo às famílias durante reuniões semestrais. Nessas ocasiões, também proporcionávamos a vista dos relatórios de desenvolvimento individuais das crianças.

Atento, porém, que o momento de maior engajamento era sempre o das documentações pedagógicas projetadas às famílias, isso porque elas gostavam muito de conhecer as crianças na escola. E maravilhavam-se com as pequenas coisas, assim potencializando a função educativa da Educação Infantil.

No ano de 2022, já me encontrava em outro trabalho em uma rede municipal, após uma reunião um tanto ‘morna’ com as famílias, decidi trazer essa experiência de compartilhamento, preparei o ambiente para recebe-los e logo no início, ao comentar a pauta expliquei brevemente o conceito da documentação pedagógica e como ela se estruturava em meu trabalho, acrescentando frases como “Aqui vocês poderão valorizar melhor as infâncias e brincadeiras das crianças”.

Dei início a apresentação das documentações de um trimestre realizadas com crianças de 3 a 4 anos, em que nesta rede municipal caracteriza-se por ‘Grupo 3’. Muitas das famílias contam que parte dessas crianças não dizem oralmente o que realizam nos tempos na escola, logo foi uma grande oportunidade para conectá-las aos filhos, ao meu trabalho como educadora e com a Educação Infantil. Nesta mostra as expressões e comentários das famílias foram muitos ao valorizarmos os processos infantis expressos pelas narrativas contidas e contadas pelas documentações pedagógicas.

Assim, temos um exemplo de um dos primeiros motivos do porquê documentar, mas agora, remetemo-nos a outra experiência que era comum nos encontros formativos de professores da FAACG.

Semestralmente a diretora de formação da instituição coparticipante olhava para as necessidades formativas do grupo e principalmente para os caminhos que desejava trilhar com o grupo de professores, assim criando o planejamento formativo e ações a serem realizadas no semestre.

Uma ação comum e muito produtiva que ocorria com certa frequência era a de partilhar documentações pedagógicas para que pudéssemos olhar analiticamente no grupo de professores, tecendo observações ao trabalho e às ações documentadas, projetando novos olhares e realizando críticas quando necessário.

Esse tipo de formação colaborava no processo formativo de diferentes maneiras, pois ajudava a escutar o pensamento do outro quando feita uma sugestão, apontamento ou crítica. Despindo-nos de possíveis sentimentos quanto a essas *críticas* vindas de colegas ao compartilharmos nosso trabalho elaborado muitas vezes na solidão da docência.

Esse movimento de compreender a visão do outro, receber a crítica é uma tarefa difícil por estar engendrado nessa solidão. Diferentemente, do que vemos na vivência na abordagem de Reggio em que se é comum ações de olhar e escutar, a partir da experiência do outro, de modo a florescer o trabalho e significar a prática da documentação pedagógica que não se esgota em sua construção.

A partir dessas reflexões ressalto que alguns motivos da importância de se documentar que está ligado ao acompanhamento e avaliação das aprendizagens e desenvolvimento infantil, o meio de compartilhamento com as famílias e comunidade e também a possibilidade de reflexão e planejamento docente a partir do reencontro com as práticas e com o cotidiano a partir da documentação pedagógica.

2.2 COMO SE CONSTITUI UMA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA?

Uma documentação pedagógica pode ser organizada de diferentes formas, como por exemplo assumir um caráter narrativo dos fatos trazendo o que acontece aos olhos atentos de uma educadora ao acompanhar seu grupo de crianças, e nestes momentos, ela fará escolhas, nelas não há certo ou errado, são apenas escolhas que naquele momento podem parecer mais ou menos adequadas de serem feitas.

Algo interessante da documentação, como vivíamos conversando no grupo de professoras da escola de Educação Infantil da FAACG, era o quanto ela tinha caráter subjetivo, já que por mais que duas diferentes educadoras/es vivenciassem a mesma

situação de aprendizagem com determinado grupo, gerariam ainda diferentes documentações pedagógicas. Isso em decorrência de inúmeros fatores intrínsecos do ser educador.

Na FAACG, a documentação é realizada e estudada há mais de 10 anos, e esse movimento é o que possibilita a criação de uma identidade na maneira de se documentar. Então, nesta seção trarei dois materiais de pesquisa, duas documentações realizadas com crianças de 4 a 5 anos.

A primeira dessas documentações foi construída no primeiro semestre, e a segunda durante o segundo semestre letivo de 2019. Ambas se fazem de maneira complementar ao expor um momento inicial do desenho da figura humana e seu relançamento, que demonstra o desenvolvimento na assimilação deste desenho pelas crianças.

Quanto à exposição desse material de pesquisa, apesar da imagem das crianças não estarem ocultas, os nomes estão, desta maneira elas são identificadas por ‘criança’ de 1 à 17 de acordo com a ordem alfabética das crianças pertencentes ao grupo, de modo a facilitar a ligação das frases nos diálogos, idem apresentado anteriormente. Outro ponto de importante destaque, é o fato de aparecerem falas e intervenções feitas por mim que estão com a denominação ‘educadora’ para identificação.

Antes de adentrarmos essas duas documentações, exponho a intenção que motivou o compartilhamento delas nesta subseção, cujo intuito é refletir em *como se constrói uma documentação*, de modo a cumprir com um dos objetivos específicos proposto que é o de descrever a constituição de uma documentação pedagógica. Porém, desejo que essa descrição não seja algo engessado, mas sim aberto.

Destaco que me apoio na ideia de que ela é uma criação pautada também em subjetividades, como já contado em seções anteriores, por isso o recorte e reflexão aqui expostos é pautado em meu trabalho como educadora, dentro de um recorte temporal e em uma instituição que tinha como cultura a documentação pedagógica, configurando-a como meio de trabalho.

Com o olhar voltado para a análise da construção das duas documentações, tematizadas pelo desenho da figura humana, na sequência houve a elaboração de um mapa, Figura V, que propõe reflexões e perguntas geradoras que podem apoiar na construção de documentações pedagógicas. Não somente nos formatos advindos da escrita, como em outros que se configuram em vídeos, áudios e entre outras formas que podem tomar. Com isso, apresento a Documentação I:

DOCUMENTAÇÃO I. O DESENHO DA FIGURA HUMANA, MARÇO/2019

O DESENHO DA FIGURA HUMANA

Os "Correios" é um projeto permanente, que acontece a partir do Grupo 3 na Escola de Educação Infantil, possui o objetivo de estimular que as crianças desenhem e escrevam, podendo colocar essas produções em seus correios ou no dos colegas.

E para a construção desse trabalho, precisávamos que cada um do grupo fizesse um autorretrato que serviria de identificação para as "caixinhas de correio" exposta em frente a sala.

Como já tínhamos observado que o grupo apresentava um pouco de dificuldade para representar a figura humana, convidamos para uma discussão que iniciaria a proposta. Pedimos para que o Enzo se deitasse no chão sobre um pedaço de papel pardo, e que o restante olhasse para o colega.



Ao observarmos juntos a figura humana sobre o papel, questionamos:

"O que nós vemos no Enzo?" - Educadora.

"Vemos o corpo e o cabelo" - Criança 13

"É só isso? E no rosto?" - Educadora.

"Tem a boca." - Criança 14

"Tem os olhos também!" - Criança 19.

Posteriormente, pedimos para que algumas crianças fizessem o contorno do corpo da Criança 8 com giz.



Logo Criança 6 diz:

"Mas está faltando o olho, nariz, cabelo e a boca." - E assim, sugerimos que ele pegasse o giz e desenhasse as partes faltantes.



Figura humana construída pelo aluno

Dando continuidade a proposta, convidamos para que cada um iniciasse o desenho de si mesmo.

As Crianças 8 e a 14, começam sua representação com círculo que representava seu corpo, dois riscos para seus braços e outros dois para as pernas.



As Crianças 16 e 12 já incorporam mais detalhes em suas representação como cabelos, sapatos...



Assim percebemos que todos interessaram-se em registrar suas marcas no papel.

Com todos os desenhos feitos, expomos os "Correios" e explicamos sobre sua funcionalidade para o grupo, que vagarosamente inicia seu uso.



O desenho é uma das formas expressivas primárias na comunicação, por aparecer antes mesmo que a linguagem verbal. E por meio dele, comunica sentimentos e pensamentos infantis pelas linhas, pontos e formas.

Esta Documentação I que explica a proposta dos 'Correios' marca as crianças deste Grupo 4, pois gera uma produção que é exposta não somente ao grupo, mas para a escola e as famílias, uma vez que fica à mostra na parede externa da sala de referência, de maneira que ao comunicarmos a proposta em sua feitura pelas crianças, que em anos anteriores já conheciam e vivenciavam os 'Correios', elas demonstram uma preocupação estética com o desenho ao realizarem o autorretrato.

Nesta proposição de autorretrato, as crianças foram convidadas a pensarem em como se constitui o corpo humano a partir da vivência da observação e no segundo momento pela experiência tátil ao grafarem a si mesmo em uma pequena folha de papel. Esse interessante movimento potencializado por linguagens como a fala e até mesmo a escuta se difundem ao longo da experiência, de modo a dar vida ao desenho.

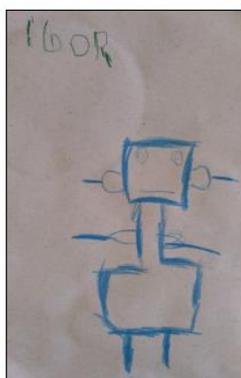
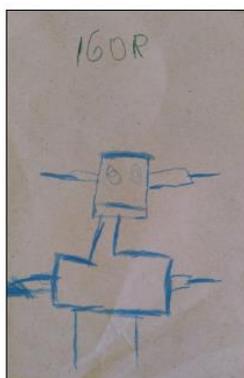
Essa experiência vivida pelas crianças, foram acontecendo não somente no recorte mostrado por essa documentação, como também no cotidiano. Observávamos, diariamente as reelaborações dos desenhos das crianças entorno da figura humana, e em decorrência da escuta, houve a projeção da proposta narrada abaixo, na Documentação II.

DOCUMENTAÇÃO II. REPRESENTAÇÃO DA FIGURA HUMANA, CONTINUIDADES E REFORMULAÇÕES, JUNHO/2019

REPRESENTAÇÃO DA FIGURA HUMANA, CONTINUIDADE E REFORMULAÇÕES

A linguagem gráfica do desenho é uma forma de expressão das artes visuais; e expressar-se, para além de externalizar o que está por dentro, é um dos direitos de aprendizagem propostos pela Base Nacional Comum Curricular (2017), no qual, nos remete as experiências vivenciadas como sujeito. Assim, o desenho torna-se uma linguagem ao transmitir sentimentos e pensamentos, do universo real ou imaginário por meio das linhas.

A partir disso, comunicar-se por essa linguagem, é um desafio na educação infantil, já que essa habilidade começa a ser desenvolvida a partir da exploração e experimentação de movimentos e materiais, que pouco a pouco aprimora a coordenação motora.



Robôs desenhados pela Criança 10, encontrados no Contexto de Aprendizagem *Letramento*.



Com relação às imagens que constam na documentação acima, destaco que a partir da minha interpretação como educadora, as representações feitas pela criança mostram um processo de como se dá a reelaboração dos desenhos, como explica o esquema criado por mim durante o momento da documentação. E isso fica visível a partir dos registros encontrados no contexto de aprendizagem chamado por nós da instituição de *Letramento*.

No início do ano, nós propomos que o grupo realizasse um desenho individual de si mesmo, no qual possuísse corpo e rosto. Estes foram feitos, e ilustram os "Correios", proposta permanente que visa despertar desejo para o desenho e a escrita.

Mas aqueles desenhos, estavam longe do que nós esperávamos, pois a grande maioria ainda não tinha desenvolvido a orientação espacial, e acabavam colocando os braços na altura da cabeça e pernas no lugar do pescoço. Mas o tempo foi passando, e as crianças seguiam com suas explorações em contextos de propostas livres e dirigidas de desenho.

Então, em uma manhã, convidamos Vinícius para desenhar na lousa a figura de um amigo que havia faltado, e logo um conflito teve início!

"Não, Criança 20! Você não pode fazer os braços na cabeça!" - Criança 14.

"Verdade! Os braços não saem da cabeça." - Criança 2.

"Saem daqui, depois do pescoço..." - Criança 7.

"É, são dos ombros!" - Criança 10.

"Para!!" - Pede a Criança 20, já irritado.

"O que você acha? Podemos apagar para que você faça os braços no lugar certo?" - Educadora.

A Criança 20 assenti, e com intervenções do grupo consegue encontrar uma maneira de representar aquela figura do amigo ausente.



Depois, pedimos que a Criança 3 fizesse o desenho de outro amigo faltante, e toda a situação se repetiu. Por isso, concluímos que tinha chegado a hora de relançar a proposta de representação da figura humana.

Para isso, organizamos quatro grupos de cinco crianças, com alguns desenhos retirados dos "Correios" e revistas, retomamos norteadas pela pergunta: *o que poderia ser feito para que esse desenho ficasse mais parecido com você?*



"Esses foram uns dos primeiros desenhos que fizemos de nós mesmos no início do ano, lembram?" - Educadora.

"Sim, mas não se parecem com a gente!" - Criança 15.

"O que poderia ser feito para que esse desenho ficasse mais parecido com você?" - Educadora.

"Precisariamos fazer mãos, pés, roupas..." - Criança 13.

"E esses braços e pernas?" - Educadora.

"Estão na cabeça! Teria que mudar." - Criança 18.



As crianças 5 e 9 ao folhearem a revista, atentaram-se com os detalhes...

"Aqui, as flores são rosas, os cabelos delas são curtos..." - Criança 9.

"Dessa, as flores são diferentes, são laranja!" - Criança 5.



"Nesse desenho, eu me pareço com uma batata!" - Diz Criança 13 em meio a risos.

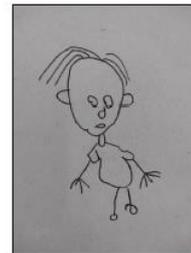
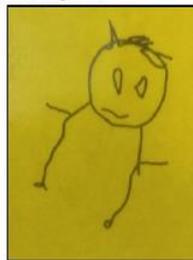


"Esse parece um boneco de espantar passarinhos!" - Criança 12.

Após observarem os desenhos feitos e as figuras da revista, entregamos folhas para as crianças, convidando para uma nova representação de si.



busca trazer em seu desenho detalhes, utilizando grande parte do espaço da folha. As imagens mostram a progressão em suas representações.



"Duda, você devia refazer esse corpo. Precisa desenhar a roupa que você está!"
- Criança 9.

"Mas como? Eu não sei..." - Criança 5.

"Apaga! Aqui, embaixo do pescoço, faça os ombros, braços, barriga e depois pernas." - Aconselha a Criança 9.

Representação da figura humana realizada pela Criança 5, após intervenções realizadas por Criança 9.

Esse relançamento demonstrou maturidade na observação, coordenação e desenvolvimento cognitivo das crianças, que estão em constante reelaboração de seus conhecimentos e habilidades. Ao revisitarmos essa proposta formalmente, pudemos ver com clareza os avanços significativos nas linhas dos desenhos, e inclusive, além de algumas articulações de objetos, como na representação de Eduardo.



Representação da Figura Humana - Criança 6.

Essa proposta também traz a tona diversas habilidades como de experimentar, localizar membros, relacionar, observar, traçar marcas, expressar, dialogar e interagir uns com os outros e uma infinidade de outras, tomando-se interdisciplinar ao percorrer mais de um campo de experiência, previsto pela Base Nacional Comum Curricular (2017)

A Documentação II, como já explicado, foi um relançamento ligado à proposta apresentada anteriormente pelos 'Correios', e pautado na escuta e indícios deixados pelas crianças no espaço da sala de referência, que apontava na reelaboração dos desenhos da figura humana.

Essas fases acompanhadas dentre o que as crianças percebiam mediante à observação, tanto como no momento de grafarem os desenhos, conta a história dessa

aprendizagem, que acomete percepção, motricidade, reelaborações cognitivas, entre outras diversas aprendizagens.

Para além destas listadas, a Documentação II mostra por meio da narrativa de episódios à proposição dirigida, o trabalho e funcionamento do pequeno grupo e do grande grupo, no qual é fomentado a negociação, fazendo emergir os conceitos de zona de desenvolvimento real e proximal, como já tratado nesta dissertação.

É muito importante ressaltar que, essas situações de trocas e diálogos entre as crianças, eram incentivadas em todos os grupos da escola de Educação Infantil da FAACG, por isso tornam-se corriqueiras. Fazendo um adendo para minha experiência atual, provocar isso nas crianças tem sido uma tarefa de desconstrução, pois em minha prática estou frequentemente tentando proporcionar uma vivência mais democrática na relação educadora e educando, e por mais pequenas que sejam as crianças vem de uma experiência educativa em que não podem falar, escolher e agir com autonomia, e esse fator acaba sendo uma grande situação de aprendizagem, no sentido de que sim, elas podem falar, escolher e agir com autonomia.

Retomando esses dados ilustrados nas documentações, a valorização das representações infantis ocorrendo por meio de documentações anteriores, como os desenhos que ilustravam os ‘Correios’, é ponto chave, pois estabelece relação entre o velho e o novo ao criar a memória e valorização dos processos de desenvolvimento, tanto pelas crianças como pelos adultos.

Último ponto que deixo em destaque, é para o papel do educador exibido nesta documentação que problematiza, oferece pistas de observação, faz perguntas, seleciona os pequenos grupos, cuida da organização estética do espaço e da proposta e principalmente, se coloca como parceira da criança ao longo da situação.

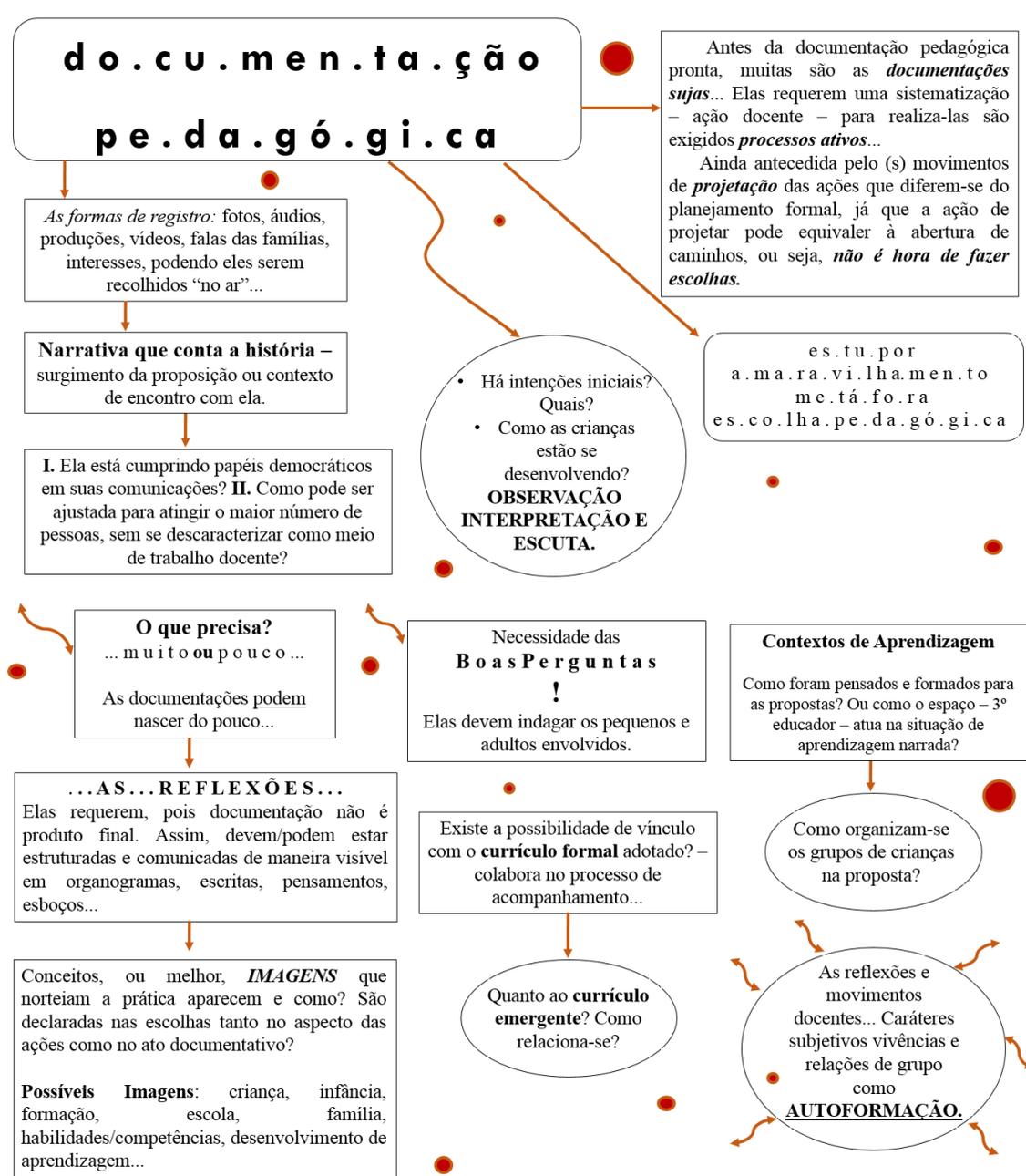
À vista disso, os pontos que aparecem em um primeiro olhar para as Documentações I e II são estes postos nos parágrafos anteriores. Mas, intrínseco a eles estão o que as pesquisadoras, Mello, Barbosa e Faria (2020), registram como os processos inclusos na ação de documentar que estão organizados em tópicos por meio da paráfrase abaixo:

- As multiplicidades de sujeitos podem incitar mudanças e propor diálogos com/entre as comunidades;
- Requer permanente reflexão participativa, escuta, observação e compartilhamento;
- O processo é a maior valia;

- Há (re)planejamento contínuo no processo de acordo com o corpo de significados que ele vai tomando;
- As aprendizagens que precisam ser contextualizadas e significativas – a busca de significados;
- Preocupação e compromisso com os tempos e seleção de trabalhos pedagógicos nas dimensões sociais e históricas;
- São os processos que formam os educadores e as crianças;
- A experiência causada pela educação cria as histórias pessoais e sociais, abrindo para novas escolhas.

Essas ações que compõem o processo da documentação pedagógica podem ser visualizadas com um olhar aguçado e pela reflexão sob as duas Documentações, I e II. Diante disso, houve a elaboração do mapa conceitual, Figura V, que se propôs a pensar na composição de uma documentação.

FIGURA V – MAPA CONCEITUAL – O QUE COMPÕE UMA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA



Neste mapa da Figura V busquei olhar para as documentações e achar pontos em comum que costumam aparecer. De maneira a criar um roteiro para o processo de

²¹ O “Currículo Emergente” é como chamávamos na instituição coparticipante os conhecimentos, habilidades e interesses advindos da curiosidade das crianças, ou seja, não necessariamente dialogava com as proposições do currículo nacional.

documentação, explorando as reflexões que emergem durante esse processo em minha prática ao trabalhar com/por meio da documentação pedagógica.

Relembro que as documentações, assim como a escolha por esse modo de trabalho, pertencem a uma perspectiva pedagógica localizada dentro das pedagogias participativas, não cabendo em qualquer contexto. Por mais que, por vezes, olhemos muitas escolhas adultocêntricas, as documentações que configuram os dados de pesquisa são permeadas pela tentativa de trazer esse protagonismo das crianças.

Nessa busca por perguntas que norteiem a prática e a subjetividade da documentação, criam-se convites para repensá-la, e, principalmente, contar a história do desenvolvimento dos processos formativos do educador.

Com isso, proponho na próxima seção que conheçamos a proposta de roteiro para melhor reflexão sobre os dados de pesquisa que serão explicitados à frente.

2.3 COMPARTILHANDO RECORTES DE PROCESSO

Frente aos delineamentos feitos até então, convido a adentrar a escolha do roteiro de análise de dados de um processo documental que serviram para a formulação de uma reflexão mesmo que provisória, acerca da questão de pesquisa e objetivo geral desta investigação.

Até o presente momento na dissertação, tenho recorrido aos dados de pesquisa relacionados com o aporte teórico para estabelecer algumas pontes e reflexões, mas será na Seção 3 que entrelaçarei os conceitos chaves da pesquisa, que são de documentação pedagógica, empoderamento e democracia partindo das fontes bibliográficas que serão apresentadas à frente.

Importa destacar quanto à costura das fontes primárias das documentações pedagógicas, ela foi planejada de maneira que pudesse iluminar a prática por meio da teoria, estabelecendo um diálogo pela narrativa dos meus processos formativos docentes. Como consequência, nesta dissertação as documentações aqui postas funcionaram como estruturantes da pesquisa ao possibilitá-la, como já explicado anteriormente.

A documentação pedagógica por si só cria um movimento de retomada de um episódio cotidiano. Por isso, o desejo de revisitá-las, colocando-as em diálogo com fontes bibliográficas, assim enriquecendo ainda mais a reflexão sobre o que é e como gera processos de empoderamento ao colocar em jogo diferentes fontes, como propõe Pena (2020, p.119).

Para compartilhar este recorte de um processo documental/documentação pedagógica, fiz a escolha mediante a relevância do caminho e pela memória afetiva que tenho com as reflexões que ainda ressoam.

Assim, encaminho para a reflexão do processo apresentados nesses dados. Para fazê-la, começo apresentando a ferramenta da prática que estava inserida na vivência da FAACG e também a estudei de modo aprofundado em um curso acerca de projeção realizado no ano de 2018 na Universidade Federal de Campinas – UNICAMP.

A tabela de projeção serve como um instrumento ao pensarmos propostas, situações e relançamentos para o grupo de crianças, além de funcionar como uma ‘documentação suja’²², tínhamos o hábito de usá-las para pensar possíveis caminhos de pesquisa. Ela com o tempo foi sofrendo algumas alterações mediante a necessidade vista por nós educadoras/es; abaixo resgatei uma delas feitas por mim no intuito de projetar relançamentos:

TABELA II – PROJETAÇÃO DE RELANÇAMENTO DE PROPOSTA – PESQUISA NARRATIVAS POR MEIO DOS CONTOS CLÁSSICOS

ÂMBITO CONCEITUAL	ÂMBITO DE APROFUNDAMENTO	CONTEXTO DE APRENDIZAGEM	POSSÍVEIS APRENDIZAGENS
<p>Contar é narrar um discurso de interesse comum; (Re)latar – outra vez- algo testemunhado, ou seja recontar;</p> <p>Elementos da Narrativa: sucessão de fatos; Interesse no tema (de nós para nós); Projeto humano (Significado/Tempo/Estrutura); Conto como unidade;</p> <p>Conflitos entre realidade e imaginação – entre linhas tênues;</p> <p>No conto é mantida a forma simples do conto clássico, sendo ele distribuído por diferentes sujeito, em tempos e espaços distintos – e da mesma maneira não perde seu ‘fundo’.</p> <p>Referências: BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Etapa da Educação Infantil. In. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil, Acesso em: 23 de Junho de 2020. GOTLIB, Nádya Battella. O conto: uma narrativa. In. Teoria do Conto. São Paulo: Ática, p. 10 à 29, 2004.</p>	<p>Produção de uma documentação de oral e imagética de contação de Cachinhos Dourados e os três ursos.</p> <p>Observar elementos imprescindíveis do conto maravilhoso, sendo esse conto uma ponte em comum entre as crianças, mesmo nesse momento à distância.</p> <p>A literatura é uma forma de território comum para os sujeitos? Em quais pontos?</p> <p>Possíveis recursos criativos utilizados, exemplos: voz, gestos, olhares, palavras, etc.</p> <p>A essência do conto se mantém? – <i>Forma simples</i>.</p>	<p>Vivência de território comum pela literatura, proposta sugerida para ser feita em casa, em diferentes locais e tempos - síncrona e assíncrona.</p> <p>Materiais: Áudio e contação a partir de um livro ilustrado em encontro virtual.</p> <p>Proposta sugerida ao grande grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acolher, identificar e comunicar sentimentos e emoções através das narrativas; • Adentrar o mundo cultural; • Demonstrar empatia pelo sentir do outro; • Corporeidade - postura contadora; • Criar hipóteses e vivenciar resoluções de conflitos; • Incorporar e usar vocabulários. • Criar associações de diferentes contextos com sua realidade; • Reproduzir e criar sons, para dar movimentos à narrativa; • Recontar histórias usando recursos criativos; • Copiar ou inventar narrativas; • Recontar histórias ouvidas; • Desenvolver autonomia em transitar pelas linguagens; • Comunicar elementos percebidos nas entrelinhas; • Usar sinônimos. <p><i>Habilidades adaptadas a partir da BNCC (2017).</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

²² Termo utilizado na instituição coparticipante para momentos de coleta e organização de dados, indícios, informações da/para a prática pedagógica, ela tem um papel de colaborar nos percursos percorridos tanto pela educadora que a constrói como pelas crianças. Estes materiais recolhidos são o que podem vir a compor as documentações pedagógicas.

A Tabela II foi elaborada em um contexto de projeção de proposta a cerca da temática literatura. Nela, a partir dos indícios, pesquisas e observação do grupo foi elaborada uma proposta de reconto oral do conto clássico “Cachinhos Dourados e os três Ursos” que resultou em uma documentação com recortes das contações pelas crianças do grupo, e houve grande engajamento das famílias²³.

Isso porque nós estávamos estudando a literatura com/para crianças. Saliento que essa temática foi escolhida consensualmente pelas educadoras e gestão, depois de ser sugerida por pedagogistas e atelierista de Reggio Emilia em decorrência de uma parceria com a FAACG que tinha como finalidade de apoiar processos de pesquisas e documentações na instituição.

À vista disso, a Tabela II mostra a organização e proposição de uma experiência a partir de indícios coletados em situações anteriores, no caso o campo ‘Âmbito Conceitual’ traz certo aprofundamento teórico que colabora na visualização de caminhos diante dos indícios dados e coletados, abrindo possibilidades associativas para o relançamento ou planejamento de situação de aprendizagem ou experiência.

O ‘Âmbito de Aprofundamento’ seleciona os pontos de observação da proposta a ser lançada, podendo ser com boas perguntas ou aspectos da intencionalidade proposta; ‘Contexto de Aprendizagem’ explica a organização do espaço – considerando que ele é o terceiro educador – traz materiais, o ambiente utilizado, a organização do grupo de crianças podendo explicar a intenção dessas escolhas; e por último ‘Possíveis Aprendizagens’ tanto na dimensão do currículo formal como o do emergente.

Vendo o exercício desta tabela de projeção na prática, resolvi trazê-lo como instrumento para a refletir sobre os dados, pois por meio dela se confere certo rigor ao trabalho prático. Pensando por esse caminho, as documentações e práticas nas documentações contidas passaram duas vezes neste percurso, primeiro em sua feitura no passado, e segundo, agora, para elaboração dos dados de pesquisa. E para isso propus alguns ajustes que estão explicados na Tabela III do que será analisado nos dados primários de pesquisa.

²³ Inclusive a experiência foi contada em uma entrevista à Revista Nova Escola como sugestão de proposta em “Um passo a passo de como a turma de Isabella reconta em vídeo histórias lidas com a família”. Disponível em: <<https://box.novaescola.org.br/etapa/1/educacao-infantil/caixa/204/jundiai-a-uniao-pelas-criancas-inspirada-em-reggio-emilia/conteudo/19869>>. Acesso: Janeiro de 2023.

TABELA III – PROPOSIÇÃO DE ANÁLISE DE DADOS

ÂMBITO CONCEITUAL	ÂMBITO DE APROFUNDAMENTO	CONTEXTO DE APRENDIZAGEM	POSSÍVEIS APRENDIZAGENS
Do que trata essa documentação? Ela foi feita a partir de uma interpretação? Foi dirigida? O que aparece na documentação referente às imagens que norteiam a prática?	Recortes subjetivos que abrem para reflexões e movimentos formativos.	Atitudes de organização das informações tomadas pela educadora-pesquisadora durante a feitura da documentação pedagógica.	Inferência aos Indícios ligados ao empoderamento.

Fonte: Elaborado pela autora.

Então, na análise de dados, após as mostras das documentações pedagógicas na íntegra, haverá essa tabela, proveniente da ação de projeção, para que então pudesse esquematizar a análise e classificação dos dados.

Importa destacar que na subseção 2.2, expus na Figura V – Mapa conceitual: O que compõe uma documentação pedagógica que foi construído a partir da reflexão de como se documenta. Nele, foi posto em jogo conhecimentos práticos e teóricos incorporados que aparecem espontaneamente quando estou na ação de documentar, assim conferindo maior rigor científico. Este mapa tornou-se um apoio ao possibilitar olhar os aspectos que imbricam uma documentação pedagógica, dialogando com a tabela proposta para a análise de dados.

Em referência a este ponto da análise Penna (2020, p. 155) explica acerca da pesquisa qualitativa que:

[...] em ciências humanas, consideramos que não existem resultados desvinculados da sua discussão, ou seja, os resultados das pesquisas são constituídos pela própria descrição e interpretação dos dados; em outros termos, os resultados são fruto da análise dos dados.

Assim, ainda na mesma obra, para Penna (p.156) a análise configura-se como *processo* e o debruçamento sobre dados é o *produto* que aparece como texto, por isso a escolha por mostrar todo o processo de análise de dados, fazendo parte dele a Tabela IV que foi utilizada na análise tornando possível significar e refletir mesmo que provisoriamente.

A análise do processo: Retomando a Tabela II.

No meu caso, escolhi abordar os contos clássicos, que em minha percepção estavam um tanto em desuso em minha prática, já que costumava trazer apenas livros de

autores mais atuais. E a partir dessa temática da literatura passei a relembrar da presença dos contos clássicos durante minha infância que era muito recorrente, somado ao intrigante imaginário coletivo que nos permeia.

Com o avanço dos estudos e leituras do grupo de pesquisa, que era composto pela diretora escolar, a diretora de formação, a coordenadora da escola de Educação Infantil e mais quatro professoras, começamos a projetar caminhos para abordar a literatura com as crianças. Eu pensei em começar com uma contação do clássico “Cachinhos dourados”, a mesma aconteceu durante um encontro remoto, pois foi durante o período de afastamento social, no ano de 2020.

Mesmo com o afastamento, priorizava nos encontros virtuais com o Grupo 5 - crianças de 5 a 6 anos - momentos de história/leituras, pois este já era um interesse do grupo percebido desde o ano anterior, no caso 2019, neste período eu já era a professora de referência dessas crianças.

Então, vamos à análise dos dados, apoiada na proposição de análise explicada pela Tabela III e do momento posterior que resultou em uma documentação pedagógica em formato de vídeo.

TABELA IV - ANÁLISE DE PROPOSIÇÃO, OS CONTOS CLÁSSICOS

ÂMBITO CONCEITUAL	ÂMBITO DE APROFUNDAMENTO	CONTEXTO DE APRENDIZAGEM	POSSÍVEIS APRENDIZAGENS
<p><i>Do que trata essa documentação? Ela foi feita a partir de uma interpretação? Foi dirigida?</i></p> <p>A documentação nasce a partir de um estudo do grupo de pesquisa da FAACG, com temática sugerida por Reggio Emilia a partir de um convênio estabelecido entre as partes.</p> <p>Com isso, cada educadora proporia algo ao grupo de crianças, dentro do tema literatura, e para o grupo 5 escolhi abordar os contos clássicos, inicialmente a história</p>	<p><i>Recortes subjetivos que abrem para reflexões e movimentos formativos.</i></p> <p>A(s) Narrativa(s) – O ponto de observação proposto foi de observar as narrativas nas/das crianças, que neste caso aparece por meio da oralidade. Houve outras situações em que abordei narrativas com as crianças, no caso com rimas – foi um desdobramento dessa proposta de reconto.</p> <p><u>Atualmente</u>, proporia uma prática democrática, como por exemplo uma votação,</p>	<p><i>Atitudes de organização das informações tomadas pela educadora-pesquisadora durante a feitura da documentação pedagógica.</i></p> <p>Como a resposta das crianças se deu por meio de vídeos, organizei posteriormente os materiais recebidos compondo um novo com a história na íntegra.</p> <p>A opção de uma documentação final em vídeo é justamente para tornar visível a experiência com a linguagem da narrativa.</p>	<p><i>Inferência aos Indícios ligados ao processo de empoderamento.</i></p> <p>Documentar possibilitou olhar para a narrativa das crianças, no momento que se propõem a experimentar a proposição sem conhecer a teoria – os elementos da narrativa – puderam incorporar os procedimentos de se recontar um conto clássico a partir da observação de uma referência dada pela educadora.</p> <p>Na proposição destaco que as crianças utilizaram em seus discursos recursos</p>

<p>de Cachinhos Dourados.</p> <p>1° Conte a história no encontro virtual e gravei um áudio para compartilhar com as famílias e as crianças para que pudessem retomar a mesma.</p> <p>2° Propus que realizassem o reconto registrando por meio de um vídeo a ser encaminhado à educadora.</p> <p><i>O que aparece na documentação referente às imagens que norteiam a prática?</i></p> <p>- Papel do professor de proposição e aprofundamento.</p> <p>- As crianças interpretando a proposta/a história e transpondo para a oralidade fazendo uso de elementos da narrativa.</p>	<p>para escolhermos o conto trabalhado.</p> <p>Anterior a isso, talvez a temática não seria nem o contos clássicos, pois foi uma escolha totalmente feita pelos adultos.</p>	<p>Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1PLm_jNYHzzw0IKhTjblIhoMhBBegIbHb/view?usp=sharing></p>	<p>comuns em uma contação; exprimiram níveis de linguagem (narrador/personagem); etc.</p> <p>As continuidades geradas em mim como educadora, foi de mais uma vez entrar em contato com a potencialidade das crianças mediante ao que foi proposto, principalmente na escuta que elas tiveram na proposição.</p> <p>Nesse ponto resalto o que é chamado de Pedagogia do Tempo na experiência de San Miniato na Itália, de que não há meta temporal, mas sim oportunidade de experiência. A rotina exige tempo para ser apreendida, por isso ela é organizada de modo a ser vivenciada nos tempos infantis...</p>
---	--	---	---

Após essa proposta analisada, que teve seu início no grupo de pesquisa, houve alguns outros relançamentos que envolvia a questão da literatura, um deles será apresentado na documentação abaixo:

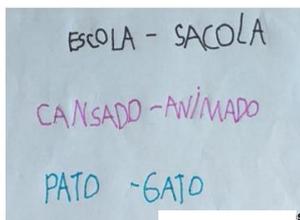
EPISÓDIOS DE PESQUISA: GRUPO 5, CRIANÇAS DE 5 A 6 ANOS.

• Proposta I: Rimas

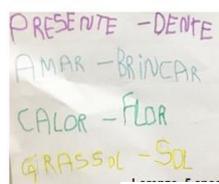
Desde quando as crianças estavam no G4, em 2019, notamos o afeto por livros que ocorriam anáfora - repetições - como por exemplo o 'Você troca?' escrito por Eva Furnari; conseqüentemente, isso foi aguçando a escuta de sons no grupo. E nesse contexto espontâneo, surge a proposição de rimas, uma habilidade a ser desenvolvida por meios lúdicos, conforme aponta o Campo de Experiência "Escuta, fala, pensamento e imaginação".

RIMA:

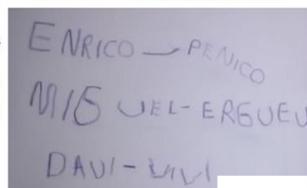
Recurso de estilo de linguagem, tem como sinalização a Sonoridade e o Ritmo. É repetição de Fonemas— menor unidade sonora. Isso marca a associação entre pares de palavras.



As crianças destacaram rimas pobres, palavras pertencentes a mesma classe gramatical, rimas ricas, de diferentes classes...

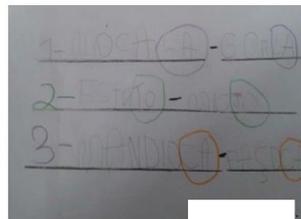


Rhyan Gabriel, 6 anos.



INTENCIONALIDADE:

Perceber a repetição de fonemas, exercitando a escuta fonológica ao propor rimas e a escrita dessas palavras.

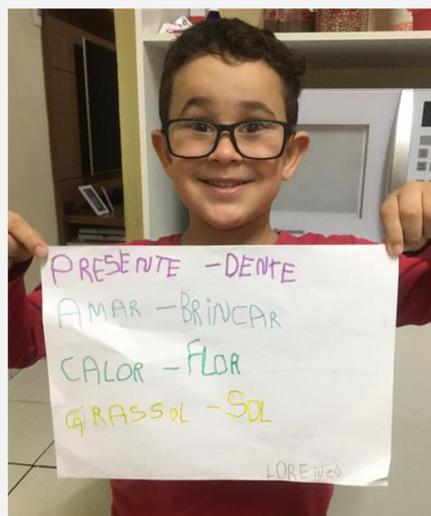
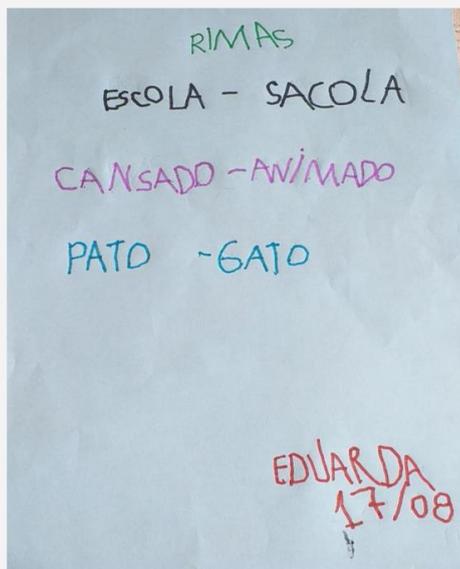


BNCC (2017)

Direito de Aprendizagem: Expressar

Campo de Experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação.

Habilidades: Expressão oral e escrita; criação de rimas e ritmo na pronúncia; levante de hipóteses sobre a escrita.



DESTAQUES:

1. **Campo de Experiência:** Escuta, fala, pensamento e imaginação.
2. **Conceito Inicial:** Rima
3. **Aprendizagens BNCC (2017):** (EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, alterações e ritmos; (EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais; (EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.
4. **Currículo B:** Agir com autonomia de modo a fortalecer a autoimagem; aprimorar a escuta fonológica. **Essas aprendizagens relacionadas ao currículo B aparecem espontaneamente nas crianças, mas serão abordadas futuramente aplicadas a outras intencionalidades e etapas da Educação Básica. Outro ponto, é que a rima e a brincadeira com palavras na primeira infância colabora para desenvolver a escuta fonológica, consequentemente consolidando habilidades de leitura e escrita.**

- **Proposta II:** Relançamento – Narrativas com Rimas

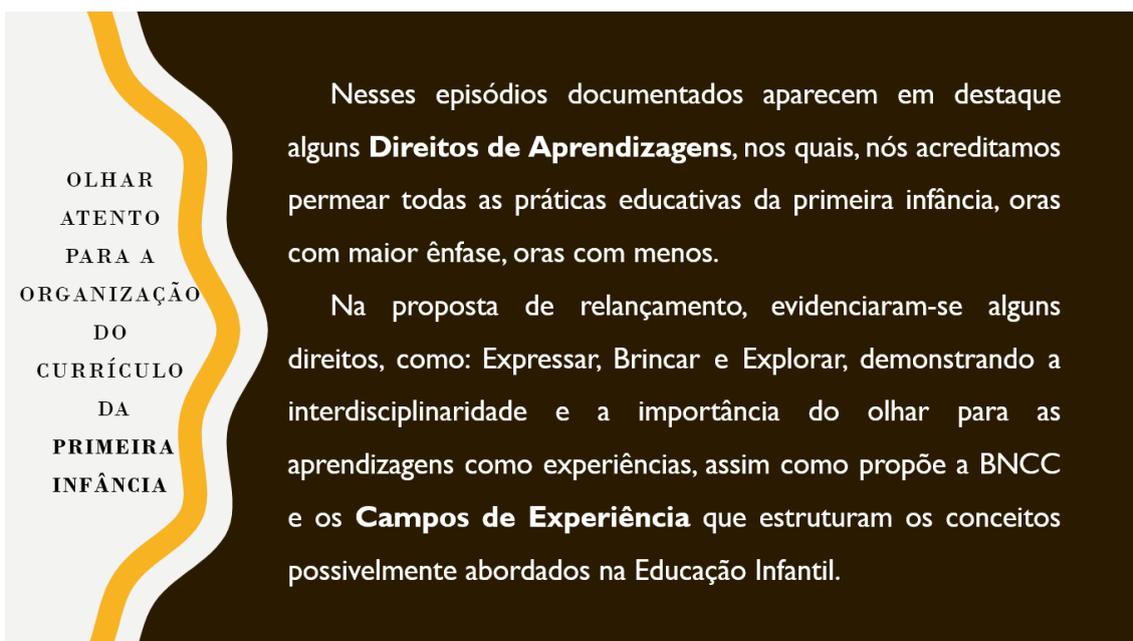
Link: <https://read.bookcreator.com/I3lx4KjothORUv3UsuoDyPwsjXL2/77OUGvIOQ8is3r5j5f2T6g>

DESTAQUES:

- **Campos de Experiência:** Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- **Conceito Aprofundado:** Rimas, semântica, fonética e fonologia.
- **Aprendizagens BNCC (2017):** **(EI03EF01)** 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; **(EI03EF06)** Produzir suas próprias histórias orais; **(EI03EF07)** Levantar hipóteses sobre gêneros textuais.

- **Currículo B:** Conhecer os sentidos das palavras ao criar narrativas coerentes; versar na prática sobre os elementos da narrativa.

Isso é relevante para a vida das crianças, pois a construção e escuta de narrativas, de rimas e brincadeiras com palavras são maneiras de adentrar o universo literário por meio do deleite e da ludicidade.



OLHAR
ATENTO
PARA A
ORGANIZAÇÃO
DO
CURRÍCULO
DA
PRIMEIRA
INFÂNCIA

Nesses episódios documentados aparecem em destaque alguns **Direitos de Aprendizagens**, nos quais, nós acreditamos permear todas as práticas educativas da primeira infância, oras com maior ênfase, oras com menos.

Na proposta de relançamento, evidenciaram-se alguns direitos, como: Expressar, Brincar e Explorar, demonstrando a interdisciplinaridade e a importância do olhar para as aprendizagens como experiências, assim como propõe a BNCC e os **Campos de Experiência** que estruturam os conceitos possivelmente abordados na Educação Infantil.

24

Essa documentação foi um mote para uma proposta de trabalho entre os professores da FAACG durante uma formação da instituição. Por isso os destaques foram realizados dessa maneira, conduzindo os professores a refletirem sobre a seguinte pergunta “*Como relacionam o conceito de aprendizagem da Educação Infantil com o segmento que trabalham?*”, considerando os professores presentes neste encontro formativo que tinham seus lugares nas etapas do Ensino Fundamental, Médio e Técnico.

Importa destacar sobre uma percepção que surgiu a partir de perguntas feitas durante a qualificação desta pesquisa de mestrado, que aconteceu em fevereiro de 2023. Quando apresentei essas documentações foi me questionado acerca dos focos das proposições feitas às crianças, e pude perceber o quanto o interesse/desejo dos adultos estavam servindo ao currículo formal, deixando muitas vezes as experiências infantis de lado.

Isso acontece por conta de escolhas formativas tomadas no período pandêmico, que estavam fortemente vinculadas ao também estudo da BNCC (2017), sendo revelado tanto nas escolhas das propostas sugeridas às famílias, como nas leituras feitas pelas educadoras acerca dos registros gerados e conseqüentemente, nos processos documentativos.

²⁴ Para *currículo B*, considerar a mesma explicação para o conceito de *currículo emergente*, ambos na instituição coparticipante sinalizam a abordagem de conceitos, conhecimentos e habilidades advindos do interesse infantil.

E por meio desse processo, do estudo no grupo de pesquisa, como nas proposições, relançamentos com as crianças, e principalmente com a possibilidade de olhar para trás pela documentação e pesquisa/curso de mestrado hoje posso perceber as escolhas e caminhos tomados que me ensinaram muito sobre minha formação profissional e pessoal.

Ao poder repensar esta dissertação ao longo do curso de Mestrado, e principalmente minha prática a partir do momento da qualificação, pude melhor entender que meu trabalho aqui narrado, não está para trazer certezas e respostas, mas sim compreender que documentação pedagógica teve seu papel no meu empoderamento como educadora, pois me permitiu olhar novamente para minha primeira experiência, revendo parte do meu processo formativo, isso significa que a teoria pode ter iluminado a prática.

Concluindo que as crianças foram e são as maiores parceiras desse meu desenvolvimento como docente, reforçando a ideia de que estamos caminhando juntas no aprender que se faz na coletividade.

Por isso, hoje posso afirmar que por meio das relações e experiências infantis registradas nas documentações consigo visualizar o quanto o professor aprende com as crianças a ser professor, e é nesse movimento que se cria uma formação continuada por esta prática democrática do trabalho com a documentação pedagógica que nesse sentido me empodera como educadora ao legitimar minha prática e minha formação que tem continuidade por meio dela.

Com isso, nas próximas seções apresento outros dois pilares dessa pesquisa, os estudos sobre democracia experimentalismo pedagógico e a caracterização do empoderamento no contexto da documentação pedagógica que são contextos caros nesta pesquisa por terem alavancado minha narrativa na perspectiva de trabalho apresentada.

3. COMO A DEMOCRACIA ADENTRA A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA?

Para poder destrinchar o conceito antes de relacioná-lo com a documentação pedagógica, debrucei-me sobre a leitura de *Democracia* (2020), de Daniela Cunha Blanco, da Coleção O que é?

A obra mencionada explica o conceito de democracia em seu primórdio, ao contar o percurso na Grécia Antiga, mediante os filósofos. A palavra democracia, etimologicamente falando, divide-se em duas partes: *demos* que significa povo e *kratos* que corresponde a poder, ou seja, a entrega do poder ao(s) povo/cidadãos.

No contexto de Atenas, o poder não existia sem o povo, porém, eram considerados cidadãos apenas alguns da sociedade, formando-se de modo restrito e excludente, ao não incluir a todos da pólis. A maneira de representação era por meio de momentos de diálogo, que constituía o fórum social, mostrando-se diferente das aspirações democráticas que vemos hoje no ocidente.

Algo importante na democracia ateniense é que ela tinha como ideal a igualdade, sendo bastante leal com o povo, Blanco (2020) traz o exemplo do julgamento do filósofo Sócrates, ele recebeu sentença de morte por seus ideais mesmo com o posto que ocupava socialmente, independentemente de sua posição social frente à justiça.

Posteriormente, o filósofo Aristóteles, discípulo de Platão, definiu os moldes da democracia tendo como principal valor a liberdade conferindo igualdade em número e não em mérito, emergindo a ideia do justo. Em outras palavras, trabalha a ideia da horizontalidade ao lidar com as diferenças que são distintas de acordo com as classes que se organiza uma sociedade, como consequência não há uma ideia imutável para democracia, pois ela não é somente uma forma de governo, como explica Blanco (2020, p. 24):

[...] mais do que uma forma de governo, a democracia é uma forma de organização política que pode estar atrelada a diversas formas de governo. Mais do que pensar em uma democracia, nosso trabalho aqui é o de pensar *as democracias* em suas diversas formas.

Com isso, entende-se que a democracia é uma organização política e não um regime político, sendo ela “[...] uma forma de ordenar nossos modos de vida na sociedade, cujo o maior princípio é a igualdade de todos, independentemente de raça, gênero, orientação sexual, ou papel social” (BLANCO, 2020, p. 75).

Por meio do conceito e breve levantamento histórico da democracia, abordo os autores Dahlberg, Moss e Pence (2019) que explicam a documentação pedagógica como uma prática alternativa que toma corpo instrumental ao apoiar o fazer pedagógico em prol da reflexividade e democracia, o que é comum na abordagem de Reggio Emilia ao questionar as práticas dominantes na educação.

E a documentação pedagógica se torna democrática ao criar fóruns sociais abertos ao diálogo e reflexão de conceitos na educação, já que ela se aventura a construir imagens e conceitos acerca das crianças e dos educadores proporcionando “[...] meios para os pedagogos e outros profissionais se envolverem no diálogo e na negociação sobre o trabalho pedagógico.” (DALHERG, MOSS, PENCE, 2019, p. 191).

Com isso, possibilita que as instituições educativas se firmem socialmente à medida que abrem espaços para os debates por meio das discussões pedagógicas que são abordadas em uma documentação.

Apoiando-se na ideia dos autores (2019) de que como outras atividades humanas, a educação é constituída pela linguagem, fazendo-se passível de mudanças e reconstruções sendo isso explicado pela abertura de fóruns sociais por meio dessa prática simbólica, narrativa e representativa que se constitui como a chamada documentação pedagógica.

Outro conceito relevante que acompanha o valor democrático desta prática é o da auto-reflexão promovida, ela que é mobilizada tanto na situação do grupo de educadores, como na reflexão individual do sujeito docente.

Com as questões acerca da democracia como um valor da documentação pedagógica tratadas até o momento, adentramos no experimentalismo democrático que acontece na abordagem de Reggio Emilia como explica Moss (2019). Esta subseção tem grande papel ao colaborar na construção da ideia desta pesquisa como já explicado na Justificativa, subseção 1.1.

3.1 O EXPERIMENTALISMO DEMOCRÁTICO EM REGGIO EMILIA

A abordagem de Reggio Emilia ficou famosa internacionalmente e construiu-se de modo democrático, já em seus primórdios no contexto do pós-fascismo italiano²⁵ ao

²⁵ No Fascismo, nasce a partir de um partido de extrema-direita, e se constrói sem a consulta do povo, o poder fica totalmente centralizado no líder, formando-se um regime de governo conservador e autoritário

decidirem coletivamente sobre darem início à educação das crianças pequenas na cidade, tendo como intuito desenvolver a autonomia intelectual por meio da Educação.

Mas, importa dizer que não é somente Reggio Emilia que vivencia uma importante experiência pedagógica com a primeira infância na Itália, isso advém de um projeto maior, ou seja, um referencial italiano, e Peter Moss (2019) destrincha isso no texto *Microprojeto e Macropolítica: aprendizagem por meio das relações*.

Começo então, explicando por intermédio de Moss (2019) a relação entre a cidade de Reggio Emilia com o Estado Italiano. Há uma política maior, no que diz respeito ao compromisso educativo com as crianças no país, isso caracteriza a macropolítica, que tem como norte a *democracia participativa* e a *experimentação pedagógica*. Enquanto o trabalho desenvolvido pela abordagem de Reggio é uma microprojeto, ganhando significado na qualidade frente ao envolvimento da comunidade, que “[...] está disposta a se envolver em uma prática coletiva inovadora para explorar as possibilidades de novas perspectivas e novas maneiras de trabalhar” (MOSS, 2019, p. 114).

O projeto local de Reggio Emilia constitui-se como um microprojeto de um experimentalismo pedagógico democrático, mas esse termo não é original, Moss (2019) que o transpôs para a educação, emprestando-o do teórico social brasileiro Roberto Unger, que conta que o experimentalismo pode ter como característica a democracia, pois aumenta o poder dos sujeitos envolvidos nas práticas, isso porquê faz emergir uma imagem de sujeito potente, assim como em Reggio ao ter como imagem a criança potente com cem linguagens.

O experimentalismo pode aumentar o poder criativo das pessoas gerando engajamento político por meios democráticos, por conseguinte, “A discussão de Unger acerca do experimentalismo democrático faz parte de seu projeto mais amplo de imaginar como reformar sociedades contemporâneas para empoderar a humanidade. (MOSS, 2019, p. 115).

No que concerne essa citação, vale apontar que Unger (2005, p. 179, apud, MOSS, 2019, p. 115), explica o experimentalismo por meio de uma reflexão sobre o oferecimento de serviços públicos que devem ser inovadores e democráticos, porém não é dessa forma que acontece devido a transformação mecânica que vem do topo. E é o que propõe quando

que desprezava a democracia. No período pós primeira guerra na Itália, o país passava por grande Instabilidade nos aspectos sociais e econômicos, e com isso o fascismo italiano fazia uso da violência para alcançar seus objetivos.

explica o fenômeno do experimentalismo democrático que “Só pode acontecer por meio da organização de uma prática experimental coletiva vinda de baixo... A democracia não é só mais um terreno da inovação institucional que defendo. Trata-se do mais importante terreno”.

Assim, a relação com o microprojeto de Reggio Emilia, que se propõe a constante revisão e questionamento de padronizações e métodos, em que o papel da democracia está a favor de discussões e debates, já que na abordagem valoriza-se a não padronização e revisão de métodos.

Como já vimos, a democracia é mais que uma forma de governo e essa experiência da abordagem mostra como a democracia pode ser vivenciada na educação, mediante os fóruns e práticas democráticas, no caso exemplificando com a documentação pedagógica que emana valores de participação, horizontalidade, compartilhamento e conceito de infância.

A partir do que é posto por Unger, Moss (2019, p. 117) conta sua percepção sobre o experimentalismo democrático vivenciado na abordagem “A mim parece que Reggio Emilia fornece muitos exemplos da multidimensionalidade da democracia, entre as quais eu colocaria a aprendizagem democrática, as decisões democráticas e a avaliação democrática [...]”.

E neste lugar que se faz Reggio Emilia, em seu experimentalismo demonstra a existência da valorização da pesquisa em educação, por meio de práticas como a da documentação pedagógica e em seu cotidiano, ao buscar novas saídas, assim não se constituindo como um método já que não tem final, mas possuindo a mente e o coração aberto como explica Moss (2019).

Deste modo, a documentação pedagógica caracteriza-se como um objeto de pesquisa, e pode ser usada como forma de trabalho no experimentalismo ao emergir no contexto democrático características particulares do local da experiência, a provisoriedade do conhecimento, a abertura ao diálogo e a possibilidade de interpretação, em consonância com o que se requer ao fazer um experimentalismo democrático.

[...] uma visão que respeite uma ampla gama de pesquisas e trate os achados como conhecimento local, sempre produzidos em um contexto particular, sempre parcial, provisório e sempre sujeito à deliberação, ao diálogo e à interpretação; em outras palavras, nenhuma pesquisa pode ou deve absolver cidadãos da responsabilidade de pensar e atribuir significados. (MOSS, 2019, p. 120).

Mediante esse aumento de poder e participação causado por experimentos democráticos, sendo que uma possível prática de um experimento pode ser a documentação pedagógica, proponho uma reflexão no que concerne o empoderamento, de modo a delinear-lo na perspectiva do objeto de pesquisa e apoiada nos referenciais teóricos de Reggio Emilia.

3.2 EMPODERAMENTO, COMO ELE CABE E SE CONSTITUI NO CONTEXTO DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Como já explicado anteriormente, a palavra empoderamento acaba se relacionando a esta pesquisa na temática da documentação pedagógica, no momento em que ela se faz uma prática democrática que gera engajamento nos sujeitos, consequentemente gerando processos de empoderamento.

Com isso em tela, a partir de buscas em dicionários online, empoderar é um verbo transitivo direto, ou seja, requer um complemento verbal. Como substantivo, a palavra empoderamento carrega o prefixo *em* que corresponde ao movimento de trazer para dentro, mesmo que embarcar, enterrar, entre outros; enquanto *poderar* remete ao tomar poder ou posse.

Nessa construção, o empoderamento abarca sentidos que acomete a ação coletiva que é mobilizada por indivíduos na intenção de romper com dependências sociais e dominação política, destaco esse trecho ligado a área da Sociologia do Dicionário Online Michaelis²⁶ que empoderamento “É um processo pelo qual as pessoas aumentam a força espiritual, social, política ou econômica de indivíduos carentes das comunidades, a fim de promover mudanças positivas nas situações em que vivem”.

Ainda na busca de significação para a palavra empoderar, encontro um artigo, intitulado como *Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política*, escrito por Maria Elisabeth Kleba e Agueda Wendausen (2009), que apesar de estar vinculado à área da saúde, tem como objetivo compreender o processo de empoderamento, por isso torna-se tão útil a esta dissertação.

²⁶ Significado disponível em <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/empoderamento%20/>>. Acesso: Janeiro de 2023.

O artigo disponível na plataforma da Scielo apoia a ideia de que promover um ‘serviço’, é uma situação de engajamento de pessoas que se empoderam e com isso qualificam processos. Surge a questão se essa explicação relacionada à serviços de saúde pública é possível transpor para o serviço prestado em Educação, seja ele de cunho público ou privado?

As autoras Kleba e Wendausen (2009) contam que há dois sentidos interpretativos comuns no Brasil para o empoderamento, sendo um vinculado à mobilização de práticas que impulsionam pessoas, como a participação em busca da democracia e outro sentido assistencialista que compete às ações de integração dos excluídos.

Em consonância com as autoras, apoiar-me-ei na ideia do empoderamento como forma de fortalecimento. É importante lembrar que ele é um termo multifacetado e dinâmico, ao assumir diferentes significados em compreensões mediante sua aplicação.

Sintetizando a partir de alguns autores (Vasconcellos, 2003; Silva e Martínez, 2004; Oakley e Clayton, 2003; Wallerstein, 2002), definimos empoderamento como um processo dinâmico que envolve aspectos cognitivos, afetivos e condutuais. Significa aumento do poder, da autonomia pessoal e coletiva de indivíduos e grupos sociais nas relações interpessoais e institucionais, principalmente daqueles submetidos às relações de opressão, discriminação e dominação social. Dá-se num contexto de mudança social e desenvolvimento político, que promove equidade e qualidade de vida através de suporte mútuo, cooperação, autogestão e participação em movimentos sociais autônomos. (Apud. KLEBA, WENDAUSEN, 2009, p. 736).

Diante deste trecho é possível perceber que o empoderamento está ligado a fatores psicológicos e comportamentais que imbricam em aumento de poder e transformação na participação social. Com isso, as autoras explicam que no empoderamento, produto e processo caminham juntos por interferir na dimensão do espaço e do sentimento desenvolvendo a consciência crítica nos indivíduos.

Com a figura de um sujeito empoderado, fortificamos a imagem do mesmo que se apoia com o papel do professor exposto na subseção 4.3. Com isso:

O empoderamento pessoal possibilita a emancipação dos indivíduos, com aumento da autonomia e da liberdade. O nível grupal desencadeia respeito recíproco e apoio mútuo entre os membros do grupo, promovendo o sentimento de pertencimento, práticas solidárias e de reciprocidade. (KLEBA, WENDAUSEN, 2009, p. 733).

Essa situação de grupo, pode-se pretender que está ligada à participação social, conseqüentemente, liga-se à democracia que quando posta intervém nas responsabilidades individuais que afetam todos, assim o fato de empoderar-se afeta e

legítima todo o grupo social envolvido em um processo, ou experimentalismo como aqui temos chamado.

Então, como podemos definir empoderar? É uma pergunta que me fiz por bastante tempo ao pensar no significado da palavra, mas que isso, penso que este verbo está ligado ao sentimento gerado.

[...] definimos empoderamento como um processo dinâmico que envolve aspectos cognitivos, afetivos e condutuais. Significa aumento do poder, da autonomia pessoal e coletiva de indivíduos e grupos sociais nas relações interpessoais e institucionais [...]. Dá-se num contexto de mudança social e desenvolvimento político, que promove equidade e qualidade de vida através de suporte mútuo, cooperação, autogestão e participação em movimentos sociais autônomos. (KLEBA, WENDAUSEN, 2009, p. 736).

A partir disso, podemos dizer que o empoderamento atravessa o sujeito tanto na dimensão pessoal, quanto na profissional, reforçando a ideia de que esse desenvolvimento caminha junto, e que ele emerge a partir de uma situação de mudança e gera transformação.

Com isso, na situação investigada, da prática da documentação pedagógica, começo a delinear um possível significado para empoderamento, dentro deste contexto.

A documentação pedagógica, em um experimentalismo educacional, assume-se como uma escolha de forma de trabalho que conta e comprova os acontecimentos do cotidiano ao dar significado e torna-lo visível, tanto para pessoas do ciclo educacional, como a não educadores.

A ação de trabalhar por meio da documentação já é uma valorização das práticas cotidianas nos processos educativos em que um educador acompanha seu grupo de crianças, e por meio da documentação é possível atribuir rigor a este trabalho à medida que ela permite a retomada, a mostra, a avaliação, revisitação e a inspiração para novas vivências.

Empoderar-se é encher-se de poder e autonomia para o fazer educativo, partindo de um pressuposto de que não há certo ou errado, e sim as tentativas entre o errar e acertar consigo e com as crianças, pois o fazer e o formar-se na educação é inesgotável.

Então, empoderamento é o que torna possível o motor da prática, nos percalços da vida do educador entre fazer, refazer, questionar, intervir e problematizar o conhecimento e as situações de aprendizagem em si.

É encher-se de poder para continuar na caminhada da educação, renovando-se a cada vivência e inspirando-se nas crianças, por isso que trabalhar com documentação pedagógica é uma ação que exhibe e cria culturas ao mostrar a vida na escola.

Importa ressaltar quanto à escolha na participação em práticas democráticas como a da documentação que tem como consequência o empoderamento, por exemplo, aceitar trabalhar por meio da documentação pedagógica é uma espécie de engajamento/participação, porém, isso precisa acontecer horizontalmente, e não por meio de uma imposição vertical dentro de um experimento pedagógico.

A forma como os sujeitos fazem suas escolhas tem estreita relação com a capacidade de participação, mas também com a distribuição do poder nesses espaços. Assim, é preciso recriar formas de lidar com o objeto institucional se quisermos transformar relações de poder autoritárias em relações mais horizontais que levem ao empoderamento dos atores. Isso demandaria mover relações que estão fixadas (e são assim aceitas), tornando-as flexíveis. (KLEBA, WENDAUSEN, 2009, p. 737)

Com relações flexíveis cria-se um ambiente de diálogo e com arranjos menos centralizada de poder, fazendo emergir duas dimensões, sendo elas a política e a psicológica que em consonância com Kleba e Wendausen (2009) a primeira transforma estruturas pré-estabelecidas almejando a redistribuição de poder e segunda fortalece o sentimento de autorreconhecimento pelo poder, autoestima e autovalorização, evidenciando o funcionamento de uma micropolítica, conforme explicado na subseção 3.1, pautado em Moss (2019).

Ainda, neste importante conceito para a pesquisa, o de empoderamento, abordo a obra *Medo e Ousadia – O cotidiano do professor* (1986), nela Paulo Freire e Ira Shor dialogam quanto à educação libertadora colaborando ao tecer relações entre empoderamento e a *criação* do ser professor.

Um ponto chave é começar destacando o que Freire (1986) traz acerca da motivação, possível de relacionar ao conceito de empoderamento, pois ela é algo intrínseco à prática, compondo a ação; em outras palavras, acompanha a atuação docente em um movimento de (re)conhecer o conhecimento a cada novo encontro em que se motiva uma sala em um ciclo do conhecimento/gnosiológico.

Freire (1986, p. 13) explica que o ciclo do conhecimento se divide dois momentos, sendo um primeiro de produção de um novo conhecimento, e o segundo em que este conhecimento é conhecido/percebido. Quando dicotomizamos esse momentos, tornamos um processo de transferência, anulando qualidades/saberes que são “[...] por exemplo,

a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas estas virtudes são indispensáveis ao sujeito cognoscente!”.

Por isso a necessidade de (re)conhecer o conhecimento, e Freire (1986) aborda o professor por si só como um pesquisador, pois dedica tempo pensando e abordando determinado conhecimento com seus educandos, sendo conduzido a processos de reflexão individual. Dessa forma compõe um ciclo gnosiológico ao produzir, reconhecer, perceber um conhecimento como novo. Shor (1986) corrobora com este pensamento ao colocar a educação em um lugar de integração no qual se (re)cria e partilha conhecimento.

Portanto, o primeiro pesquisador, na sala de aula, é o professor que investiga seus próprios alunos. Esta é uma tarefa básica da sala de aula libertadora, embora, por si só, seja apenas preparatória, porque o processo de pesquisa deve animar os estudantes a estudar tantos os textos do curso como sua própria linguagem e realidade”. (SHOR, 1986, p. 14 e 15).

Por conseguinte, trago em tela novamente, o empoderamento ou *empowerment* (FREIRE E SHOR, 1986) que emerge ao abordarem a pedagogia libertadora, que tem como um de seus pressupostos o diálogo. Porém, faço um destaque para o lugar de onde ambos falam, da universidade, ou seja, com frequência é levantada essa distância entre educador e educando.

E neste lugar, a universidade, Freire e Shor (1986) alertam sobre os riscos de uma pedagogia transformadora/libertadora, a qual gera medo nos educandos durante essa tentativa de rompimento com perspectivas tradicionais.

Ao ler e refletir sobre isso, pensei sobre os medos e riscos nas pedagogias participativas atuando com crianças pequenas, porém logo percebi que esse medo acomete somente os adultos, pois as crianças ainda não estão acostumadas e muito menos preocupadas com as convenções sociais já postas. E isso que ocorre nos adultos, pode ser fruto de um mal-entendido que acontece ao confundirmos autoridade com autoritarismo.

Não é porque estamos em uma tentativa de pedagogia participativa/democrática que devemos negar o poder do professor, mas se faz necessário olhar para esse poder com criticidade de modo a não praticarmos a coerção/dominação.

O professor deve ser referência de autoridade, pois os educandos precisam de confiança na autoridade, de maneira a construir uma relação nos limites da democracia em que “O professor é diferente não só por sua formação, mas também porque lidera um processo de transformação que não ocorreria por si só.” (SHOR, 1986, p. 63).

Nesse caso, o processo de transformação pode ser mediado pelo diálogo que, para ocorrer, necessita de um programa e um contexto conforme elucida Freire (1986, p. 65):

O diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade, sendo que o diálogo faz parte da natureza humana entrelaçando o [...] ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual.

E isso emoldura uma educação dialógica de caráter democrático, pois garante a liberdade e autonomia para que os sujeitos refaçam seus conhecimentos e cultura.

O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto. (FREIRE, 1986, p. 65).

Mas somente dar autonomia e liberdade aos professores e alunos não cria empoderamento, segundo Paulo Freire (1986), pois a libertação é algo social, não havendo *autolibertação*, por isso não se empodera somente colocando um educando em uma posição de frente.

Visto que, para essa sensação de liberdade/empoderamento ser real, deve-se atingir a todos de maneira a alcançar o nível da transformação social. Logo, o empoderamento está ligado às classes sociais, diferentes grupos de pertencimento e não à individualidade.

Enquanto que o *empowerment* individual ou o *empowerment* de alguns alunos, ou a sensação de ter mudado, não é suficiente no que diz respeito à transformação da sociedade como um todo, é absolutamente necessário para o processo de transformação social. Está claro? O desenvolvimento crítico desses alunos é fundamental para a transformação radical da sociedade. Sua curiosidade, sua percepção crítica da realidade são fundamentais para a transformação social, mas não são, por si sós, suficientes. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 71).

A partir desse trecho, Freire e Shor (1986) pensam na perspectiva no educando que está inserido em uma educação libertadora, porém proponho refletir no momento anterior, o do professor que se propõe a essa prática.

Retornando para o aspecto do educador e, principalmente, para minha experiência hoje, noto que realmente o empoderamento se faz na esfera social. Pensando no trabalho com documentações pedagógicas, se não acontece um movimento de aprofundamento/estudo nelas/sobre ela nós não nos aproximamos da transformação em nível social.

Então, aproximando da realidade do objeto de pesquisa investigado, a prática da documentação pedagógica, é possível ver esses dois níveis de empoderamento citados por Kleba e Wendausen (2009), tanto na esfera individual como na de grupo, acontecendo por meio das diferentes situações que circundam o fazer educativo através desse modo de trabalho.

São exemplos, quando uma educadora está no interior de sua sala de referência, e percebe uma situação cotidiana que tem potência investigativa e com ela realiza uma projeção de contexto de aprendizagem às crianças; e posteriormente, ou em meio a ocasião partilha com o grupo de professoras parceiras no intuito de trocar ideias e agregar conhecimentos acerca do que será experienciado. A partir desses aportes teóricos e dados de pesquisa aprofundados anteriormente posso prever que essas são ações de participação democrática que conferem processos de empoderamento em meio a complexidade dessas relações que atravessam o professor, como melhor será discorrido na Seção 5.

Por enquanto, na Seção 4, trarei em diálogo John Dewey e Paulo Freire acerca dos conceitos de experiência e inacabamento, que ao longo da escrita atravessam a pedagogia da escuta citada por Carla Rinaldi, e conseqüentemente, delineia o papel do professor em Reggio Emilia.

4. DIÁLOGOS INICIAIS DEWEY E FREIRE

Nesta seção será tratado um assunto que perpassa a temática desta pesquisa e para isso, busco referências de dois grandes educadores que ajudam a compor teoricamente a pedagogia das relações de Reggio Emilia, John Dewey e novamente Paulo Freire, com os quais buscarei sustentar a ideia de formação por meio da documentação pedagógica, como veremos à frente.

A escolha para a construção deste texto em questão foi colocar ambos, Dewey e Freire, em diálogo, para que na sequência das subseções relacionemos os conceitos postos.

John Dewey apresenta o construto da experiência trazida para a aprendizagem das crianças com o qual pretendi estabelecer relação com a vida do sujeito educador da primeira infância, que por meio dessa forma de trabalho – através da documentação pedagógica – consolida e norteia a sua prática e gera uma espécie de empoderamento; isso, acabo percebendo, de fato, quando mudo de local de trabalho saindo da escola coparticipante - que pensa na concepção de registros cotidianos – e inicio em uma rede municipal com concepções bastante tradicionais.

Então, pautada em referenciais teóricos da abordagem de Reggio Emilia, apoio-me em John Dewey para pensar na prática docente experienciada através da documentação pedagógica em busca de uma reflexão sobre esse sentimento de empoderamento vivenciado por mim e, para isso, também abordarei outro dado de pesquisa para verificar o acontecimento da prática de escuta.

A partir da referência de Correia e Zoboli (2020), John Dewey é apresentado como um pragmata, escola filosófica estabelecida no final do século XIX que tinha por essência a indissociação do objeto e sujeito, este que é um experimentador e que pela experiência atribui sentidos e significados às vivências.

Para começar a adentrar essa relação entre pragmatismo e documentação pedagógica é preciso passear por uma pergunta filosófica: *como se chega à verdade por um método empírico?* A esta pergunta o próprio Dewey oferece uma resposta, segundo a qual, o sujeito “deve, se desejar aplicar o método empírico, e sem trazer à baila a fórmula pragmática, encontrar primeiramente casos particulares a partir dos quais ele possa generalizar.” (2007, pg. 234).

Frente a esse trecho podemos subentender que a partir de casos particulares é possível generalizar e, por esse motivo, é preciso considerar a particularidade, pois ela será a base para a verdade. Verdade que no pragmatismo está no processo de verificação de uma experiência. Admiro esse construto por, justamente, gerar um ambiente de abertura experimental que pode ressignificar-se diante das novas experiências.

Para além do conceito de *verdade*, destaco o *pensamento* e o *conhecer*. O pensamento é a ação reflexiva que possibilita a intervenção, e é por meio dela que também acontece o processo de revisão, considerando não só o presente, mas o passado e o inacabamento do futuro.

Assim, o pragmatismo se apresenta como uma extensão do empirismo histórico, mas com uma diferença fundamental, não insiste sobre os fenômenos antecedentes, mas sobre os fenômenos consequentes; não sobre os precedentes, mas sobre as possibilidades de ação. E essa mudança de ponto de vista é quase revolucionária em suas consequências. Um empirismo satisfeito com a repetição de fatos passados não tem lugar para a possibilidade e para a liberdade. (DEWEY, 2007, pg. 235).

Como o vocabulário *inacabamento* veio à tona neste momento, inicio o diálogo com Paulo Freire que também tratou sobre o inacabamento do sujeito quando o explicou como um ser que busca seu desenvolvimento ontológico que está em situação. Ou seja, é articulado pelo tempo e espaço que ocupa, conseqüentemente, um ser que transcende pelo seu fazer, tornando-se um ser da práxis.

A possibilidade de admirar o mundo implica em estar não apenas nele, mas com ele; consiste em estar aberto ao mundo, captá-lo e compreendê-lo; é atuar de acordo com suas finalidades a fim de transformá-lo. (FREIRE, 1969, p. 123)

Por meio desses dois trechos, tanto de Dewey como de Freire, passo a traçar um paralelo entre os dois educadores que olham para o ser humano como um aprendiz a partir da relação estabelecida com o mundo; ser que está em constante mudança frente às experiências, pois o fato de estar no mundo é uma possibilidade de experimentalismo.

Adentrando ainda mais este conceito - o instrumentalismo como preferia denominar a escola de pensamento - Dewey preocupava-se com o desenvolvimento pleno, que consiste em físico, emocional e intelectual, este que se dá a partir do campo das ideias, desde que estas apliquem-se aos contextos reais.

O experimento da aprendizagem em contextos reais e cotidiano faz com que emerja o conceito da *democracia* que deve permear as relações e instituições. Mas outro conceito muito importante para o autor é a ideia de *cooperação*, na qual o conhecimento

se formulará de situações que envolvam a coletividade, por isso na abordagem de Reggio Emilia uma das palavras chaves é a negociação, pensando na dimensão das crianças a partilha das vivências – base empírica – que geram aprendizagens tanto democráticas quanto colaborativas.

Dewey (2007) enxerga a escola como uma sociedade em miniatura, por conseguinte o papel dessa instituição é ensinar a viver no mundo, e assim, a função da escola passa a ser, para além de educar, é também gerar culturas que culminam em conexão entre vida e educação.

Outro conceito importante no instrumentalismo de Dewey (2007) é o de *liberdade*, vinculada a esta atribuição de sentidos na construção de conhecimentos e na construção individual de sentidos para o mundo. Aqui o sujeito educador tem o papel de problematizar e não dar respostas e soluções prontas aos estudantes, o que, como consequência, gera abertura para possibilidades de experimentar espaços de diálogo genuíno, os quais são pautados na escuta atenta de cada um, de cada lógica que está em desenvolvimento internamente, mas baseada também, na interação com as lógicas dos outros educandos.

Com essas dimensões singelamente levantadas, entendo que a proposição de Dewey é aplicar esses conceitos na vida de educadoras/es; com a clareza de que o desenvolvimento pessoal caminha junto com o desenvolvimento profissional, esses sujeitos parceiros – educadoras/es – vivenciam, simultaneamente, a função de educar enquanto eles próprios se educam junto das crianças. Assim, têm a oportunidade de elaborar culturas pedagógicas que se ressignificam e se reelaboram nas práticas educativas.

Para começar a pensar sobre processos formativos docentes dentro de uma dimensão libertadora por meio da práxis transformadora, retomo Pin, Nogaro e Weyh (2016) no que diz respeito à formação ser um processo importantíssimo na carreira docente, pois é o momento constante que o profissional da educação põe-se a refletir sobre como preparar vivências para os educandos que estarão atuantes na sociedade futuramente. Neste sentido, “[...] entende-se que o educador possui um encargo relacionado com a formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos, e, por conseguinte, com a transformação das realidades que o cercam” (p.554).

Para Freire (1969) são desafios *a práxis social e a educação dialógica*, estas que antes de afetar aos educandos, afetam e libertam o educador. Mas após todo esse percurso pensando no papel do conceito de experiência ao abordar Peter Moss, John Dewey e agora

Freire com a educação transformadora, sou convidada a refletir, mesmo que brevemente, sobre a formação continuada de educadores e nos problemas sociais que chegam na escola e, por conseguinte, a pensar se mesmo com a oferta de propostas de formação continuada cada vez mais segmentadas, desconexas e desarticuladas das propostas pedagógicas de suas redes, se elas são suficientes para suprir as demandas sociais que são incumbidas ao professor. Particularmente, observo que não.

Retomo o conceito da educação dialógica pautada em Paulo Freire sendo aquela que permite aos sujeitos assumirem a condição de protagonistas de seu desenvolvimento e, visto que isso acontece por meio do diálogo, humaniza as relações sociais ao trazer valores como os de respeito e acolhimento, além de tornar a educação um processo ativo e romper com a mencionada “educação bancária”, descrita por nosso patrono. Outro conceito implicado nesta reflexão e em conexão com nosso tema é a curiosidade epistemológica – do conhecimento – esta que fomenta a busca de respostas a qual Freire chama de “pedagogia da pergunta”.

Como consequência desta educação que liberta advém a práxis social que colabora na apropriação e transformação do mundo por meio do conhecimento, ou seja, a transformação ocorre no mundo por meio da teoria, por assim dizer “[...] a práxis é um processo dialético entre teoria, reflexão e ação.” (PIN, NOGARO, WEYH, 2016).

Esses conceitos apresentados fundem-se com a formação permanente de educadores justamente por alimentar e colaborar para o sentimento de incompletude humano – o inacabamento, palavra já mencionada no corpo deste texto. Esta que vem à tona novamente pela relação entre os processos educativos de educadores e educandos e que se fundem diariamente nas situações experienciadas, nas quais surgem necessidades formativas que devem ser tratadas visando preparar o educador para o dia-a-dia nas instituições escolares. Porém, enquanto professora, reconheço que as próprias necessidades formativas são dinamicamente afetadas e nem sempre dão conta de todas as demandas.

O poder da palavra é o que move as transformações no mundo, por elas se (des)constroem coisas e pessoas e dentro da educação dialógica mostra todo o seu potencial. Neste momento, busco retomar o proposto por John Dewey quanto à experiência com mais uma reflexão: de que vale a palavra sem a experiência?

Aqui, deixo um questionamento: a experiência que envolve a emoção, movimenta e forma conhecimentos, sejam eles empíricos ou científicos, pode vir a ser o fomento para a transformação social dita por Freire? Pensar na instituição escolar como

microsociedade pressupõe que os educandos tenham condições para conviver e partilhar conhecimentos entre si, assim como todos os outros sujeitos que vivem neste espaço, assim chegando na vivência do educador, que foi tratada ao longo deste texto.

O educador em meio a estes processos diluídos entre ser educador/educando vive e se forma nesses valores, apoiando-se sempre entre teoria e prática, que se tornam meios para a transformação da sociedade em que atuamos.

Feitas essas aproximações entre Dewey e Freire, nas próximas subseções 4.1 e 4.2 serão explicitados dois importantes pontos que permeiam a documentação pedagógica. Gosto de pensar que esses são valores intrínsecos que norteiam o educador que trabalha por meio deste objeto de pesquisa, não só em sua prática profissional, mas em seus modos de ser e estar no mundo.

4.1 DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA À VIDA

Para conceituar e situar (a) experiência trazida nesta pesquisa, utilizarei John Dewey como referencial teórico a partir de Monica Guerra (2022) e Robert B. Westbrook e Anísio Teixeira (Coleção Educadores, 2010).

Antes de adentrar Dewey, Hart (2012, p.35, apud. WESTBROOK, TEIXEIRA) faz um levantamento acerca dos 3 tipos de experiência existentes, sendo elas: I. A experiência que é intrínseca ao sujeito, que temos mesmo antes de conhecer o objeto/ambiente, ou seja, liga-se aos aspectos orgânicos, sendo um fenômeno natural, como por exemplo um bebê que sente fome, ou frio; II. A experiência refletida que conduz à inteligência; e III. A experiência que advém do não saber, do novo, está ligada aos anseios, por isso pode vir envolver angústias, pressentimentos. Estas incertezas acabam sendo relacionadas às falhas nas experiências ou convites para elas.

“Esse agir sobre outro corpo e o sofrer de outro corpo uma reação é, em seus próprios termos, o que chamamos de experiência” (WESTBROOK, TEIXEIRA, 2012, p.33), por conseguinte pode-se pretender que é como a situação de interação, e por assim dizer o universo está em constante relação.

Westbrook e Teixeira (2012, p.33) explicam a distinção da experiência que perpassa o mundo físico, o que é diferente do impacto nos sujeitos humanos. Ao pôr em sintonia algumas matérias não haverá adaptação, diferentemente do que ocorre na vida de um organismo, que tem a possibilidade de *escolha, preferência, seleção e adaptação*.

Nesta busca pela conservação de si, o sujeito passa por um processo de ampliação de horizontes não só biológicos, como quanto à reflexão, ao conhecimento e a reconstrução, sendo que a:

Experiência não é, portanto, alguma coisa que se oponha à natureza, pela qual se experimente, ou se prove a natureza. Experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados. (WESTBROOK, TEIXEIRA, 2012, p. 34).

Assim, natureza e experiência mostram-se intimamente relacionadas em um dualismo impermanente ligado ao mundo externo, tornando-as transitórias. Por isso, a experiência gera reflexão e conhecimento no sujeito, esta que se modifica mediante a mudança tanto no sujeito/agente como no conhecimento/coisa conhecida, desse modo as duas existências são modificadas, pois na interação ambas se relacionam.

Um ponto de relevância explicado pelos autores é quanto às falhas da experiência quando conscientes, de que são elas que geram no sujeito a inquietação “[...] que o faz permanentemente insatisfeito e permanentemente empenhado na constante revisão de sua obra.” (2012, p.36).

Dentro desta inquietação permanente, a experiência humana se caracteriza como um processo que por meio das relações alcança a “aprendizagem”. E assim nessa troca, entre agente-situação, acontece a mudança e/ou aprendizagem mediante reflexão consciente.

Cabe ainda distinguir quando a experiência educativa é uma experiência inteligente por ofertar movimentos de continuidade e, em consonância com Westbrook e Teixeira (2012, p. 37), ser a educação pautada em uma experiência que “[...] alarga, deste modo, os conhecimentos, enriquece o nosso espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida.”

Nessa concepção de experiência educativa é considerado o *processo* em que *o antes – reflexão – o depois* influem entre si de maneira contínua. Por conseguinte, os autores (2012) contam que Dewey explica a vida como *processo* e *não fim*, justamente pela ação de reconstruir e reorganizar o conhecimento e experiência ao longo do curso da vida, nesse local de *ir e vir*.

Guerra (2020, p.42) descreve essa filosofia Deweyana do processo da vida que busca encontrar o equilíbrio ao colocar em pontes o passado e o presente em busca de um futuro, sendo que é isso que a escola tradicional tentava negar; por isso a necessidade de escolas e pedagogias que abordem e contemplem o mundo. Por isso, extrapola os

planejamentos formais, pois gera aprendizagens colaterais que são “aquelas que superam o estudado em um dado momento” (GUERRA, 2020, p.44).

Assim, emergindo o conceito de liberdade que movimenta o sujeito em seu mundo interno e externo (GUERRA, 2020) é ela – a liberdade - quem garante ao sujeito autonomia para seguir os seus próprios objetivos, e que Dewey aclara como uma ação inteligente mediante o amadurecimento.

4.2 O INACABAMENTO DO SUJEITO

O fazer pedagógico é algo construído humanamente e, deste modo, as escolhas na educação não são feitas e nem tidas como fixas, pelo contrário, são passíveis de mudanças.

Apoiada em Dahlberg, Moss e Pence (2019), as atividades humanas são construídas socialmente, pelas instituições e por seus indivíduos nos diferentes níveis de participação que estes ocupam e compõem. Consequentemente, são abertos à mudança, reconstruindo-se constantemente.

Freire (1969) apoia a mesma crença de Dahlberg, Moss e Pence (2019) ao contar que a educação se faz por meio das relações, por isso é tão importante que façamos perguntas que apontem e contem sobre a educação feita. Isso ocorre, pois temos conceitos que norteiam e modificam o fazer pedagógico fazendo da educação um ato de não-neutralidade.

Paulo Freire (1969) chama essa inquietação de inacabamento, que é o que nos põe em constante busca de significados, sendo que ela acontece por meio das relações e a partir do momento que o sujeito toma consciência de sua incompletude passa a admirar o mundo (FREIRE, 1969).

E por conta da consciência humana o sujeito se coloca em busca permanente pelos sentidos “[...] porque capta e compreende a realidade e a transforma com sua ação-reflexão, o homem é um ser da práxis.” (FREIRE, 1969, p. 124). Com isso, Freire (1969) explica a chamada concepção problematizadora da educação que requer uma posição permanente reflexiva do educador, ou seja, essa ação promove a postura de inquietação no sujeito.

A concepção problematizadora, pode-se inferir, desta ótica da prática alternativa da documentação pedagógica como um artefato que apoia a reconstrução das práticas ao buscar “[...] entender como os pedagogos têm construído e representado a si mesmos e às crianças com quem trabalham.” (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2019, p. 189). Artefato

caracterizado como subjetivo, representativo que tem como fruto o empoderamento de sujeitos e isso pode acontecer perante a reflexividade que está contida na prática.

Ser um profissional reflexivo de acordo com Dahlberg, Moss e Pence é criar “[...] um espaço para uma discussão vívida e crítica sobre a prática pedagógica e sobre as condições de que ela necessita” (2019, p.190). Na abordagem de Reggio Emilia e em outras experiências que utilizam a documentação pedagógica como meio de trabalho, podem colocá-la neste lugar de meio para a reflexão da prática, fomentando uma relação ética entre os sujeitos e o mundo como explicam os autores.

Com isso, a documentação produzida na experiência assume um papel fundamental na práxis educativa ao relacionar prática e teoria, isso porque o pedagogo é visto nesta abordagem italiana como pesquisador da prática reflexiva, ao propor-se “assumir a responsabilidade pela construção dos nossos significados e chegar às nossas próprias decisões sobre o que está acontecendo.” (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2019, p. 191).

O processo pedagógico mostrado pela prática da documentação, ao deixar os debates democráticos e abertos, faz também emergir o conceito de negociação das imagens e definições que norteiam a instituição e o grupo de educadores legitimando socialmente a instituição.

Ainda na tentativa de reconstruir essa relação entre a documentação e o empoderamento, destaco que ela nasce da observação e, no momento de sua construção, o professor toma a decisão sobre o que será observado; por isso “[...] ela é uma construção social em que os pedagogos, por intermédio do que selecionam como valioso de ser documentado, são também co-construtores participativos.” (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2019, p. 193). E nessa captação e construção de significados são atravessadas as relações na escola.

Dessa forma, a documentação se constitui como algo subjetivo e temporal, encontrando de diferentes maneiras os processos dos sujeitos. Então, nessa subjetividade, atravessa os sujeitos nos diferentes aspectos e como é fruto da observação está em constante mudança acompanhando o educador. Por isso, Dahlberg, Moss e Pence explicam “[...] quando documentamos, somos co-construtores das vidas das crianças e incorporamos nossos pensamentos implícitos do que consideramos serem ações valiosas em uma prática pedagógica.” (2009, p.193).

Em consonância com o exposto, as visões que possuímos do cotidiano ao interpretarmos e tentarmos entendê-lo advém de elementos que estão construídos dentro

de nós com isso requerem pesquisa e revisão, fazendo tudo ser discutível dentro da educação.

Neste processo de reconstrução da prática, a documentação se torna parceira do professor ao “[...] contribuir para uma auto-reflexividade aprofundada e nos dizer algo sobre a maneira como temos nos constituído como pedagogos, pois nos ajuda a “contar a nós mesmos uma história sobre nós mesmos”. (Steier, 1991, p.3)” (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2009, p. 200). Deste modo, os autores explanam que pela documentação tomamos posse de nossos pensamentos e da prática ao criar profundidade no trabalho pedagógico.

Assim, os autores (2019) reiteram a ideia que a documentação pedagógica deve ser revisitada e guardada por ser um registro vivo do cotidiano que é fonte de criação de conhecimentos, e assim movimentem-se na autorreflexão profissional.

E em complementaridade a esta ideia e a do inacabamento do sujeito, vejo a conexão entre documentação e formação, visto que esta é tomada como um meio para a formação, pois ela se faz na individualidade do pedagogo, mas tem a possibilidade de partilha, ou melhor do vir a ser, como explica Freire (1996) ao afirmar que a formação permanente do professor é o espaço da reflexão crítica da prática, uma vez que é por meio dela que ocorre a mudança. Ou seja, estamos no mundo como seres pensantes quando intervimos nele, e trazer a documentação pedagógica como centro da reflexão sobre a prática abre, para o docente em desenvolvimento, um caminho repleto de possibilidades, abre espaço para as inquietações por meio da criticidade nas relações.

Logo “[...] permite ao adulto avaliar seu próprio processo de aprendizagem e, portanto, colocar-se em foco, isto é, aumenta a própria consciência sobre suas aquisições, ao mesmo tempo que ganha dimensão daquilo que pode ainda vir a saber e ser [...]” (ADAMI, BENEVENUTO, DODI, at. all. 2019, p. 122) em razão disso, a prática alternativa da documentação pedagógica põe em voga a ideia do inacabamento do sujeito, ao problematizar, questionar e refazer o cotidiano escolar, em uma permanente atitude formativa.

4.3 A ESCUTA E O EDUCADOR NA ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA

A partir dessas fundamentações anteriores fica claro que o conceito de experiência, proposto por Dewey, e o de inacabamento do sujeito, proposto por Freire,

relacionam-se a partir do momento em que são dados como atitudes ligadas ao desenvolvimento ontológico dos sujeitos que culminam na curiosidade, criando na vida, um movimento investigativo. Ou seja, acomete não só o aspecto profissional, mas o sujeito humano como um todo; assim como a escuta que é uma atitude inata e que nos atravessa em todos os sentidos, e que, tanto como educadora ou como pessoa humana, precisamos resgatar a curiosidade e a escuta em nossas profundezas.

Este conceito que perpassa os processos no cotidiano com as crianças, a *escuta*, é um importante valor da abordagem de Reggio Emilia e está marcado pela busca de significados que é feita com constância por nós seres humanos.

Para Rinaldi (2016, p. 235) essa busca de significados se vincula à teoria interpretativa e gera narrativas a serem partilhadas com quem nos cerca, e “É por isso que qualquer teoria, para existir, precisa ser expressada, comunicada e ouvida”. Torna possível, assim, a pedagogia de Reggio que se faz pela relação e escuta entre os pares.

Mas então, o que é escuta? De acordo com Rinaldi (2016), escutar é um verbo de ação e envolve algumas atitudes como: ser sensível, permitir a abertura e escuta com todo o corpo, reconhecer diferentes linguagens e códigos, ter tempo para interpretar e refletir, pode ser fruto da curiosidade ou da dúvida, culmina em emoção, deve haver abertura à diversidade, gera visibilidade e mudança sendo a base das relações ao possibilitar caminhos para a aprendizagem através da narração – compartilhamento – diálogo, sendo assim uma ação de paz.

Com essas ações que envolvem a escuta, é possível asseverar que ela é uma atitude para a vida, “[...] uma atitude natural que envolve a sensibilidade a tudo que nos conecta aos outros – não apenas ao que precisamos aprender na escola, mas também ao que precisamos para viver nossas vidas.” (RINALDI, 2016, p. 237).

Escutar, por si só, é um ato de amor, tanto conosco como com quem nos cerca; é uma atitude de observar a jornada; os conflitos das relações que emergem em meio as dificuldades, pois sem conflito não há mudança. Por isso a escuta coloca os sujeitos, constantemente, em zona de desenvolvimento proximal nas diferentes esferas da socialização, como complementam as autoras Mello, Barbosa e Faria ao explicarem a escuta.

Não se trata simplesmente de ouvir o que eles dizem, mas de criar um clima receptivo no qual todos os protagonistas da escola se encontrem, sejam crianças, pais ou professores. A escuta é uma atitude receptiva que pressupõe uma mentalidade aberta, uma disponibilidade de interpretar atitudes e as mensagens lançadas pelos outros e, ao mesmo tempo, a capacidade de recolhê-los e legitimá-los. (2020, p. 58).

Destaco que a escuta é algo espontâneo das crianças e funda a curiosidade fazendo delas pesquisadoras natas, quando, por exemplo, fazem perguntas que requerem explicações sobre os sentidos das coisas. Como educadora/pesquisadora acredito que são nelas que devemos nos inspirar.

Edwards (2016) vem corroborar esse entendimento ao explicar que a imagem da criança complementa e delinea o papel do educador em Reggio Emilia. Se as crianças são vistas como “[...] protagonistas na sociedade, tendo o direito de serem ouvidas e de participarem, de fazerem parte do grupo e realizarem ações junto dos outros com base em suas próprias experiências e em seu próprio nível de consciência.” (p.155), então, qual o papel que cabe ao professor?

Fraser e Gestwicki (2000, p. 51- 53, apud, EDWARDS, 2016, p. 154) levantam pontos que são vistos no trabalho dos educadores na abordagem de Reggio Emilia como de: *co-construtor de conhecimento; criador do ambiente como terceiro professor; intercambista de entendimentos; apoiador da criança competente; documentarista e pesquisador; parceiro dos pais; e ouvinte, provocador e negociador de significado.*

Assim, o educador acompanha a aprendizagem e desenvolve-se junto ao grupo de crianças, pois eles são protagonistas e precisam ser apoiados, e o adulto assume o papel de problematizador de experiências com o real ao acompanhar, observar, participar e avaliar o processo, colocando a relação entre adulto e criança em um lugar de diálogo intelectual que amplia o desenvolvimento de ambos, e assim formando um *espiral*.

Essa maneira de pensar e proceder em espiral, em vez de linearmente, é característica dos educadores de Reggio – quer estejam descrevendo o trajeto da aprendizagem e do desenvolvimento; narrando a história de um projeto curricular específico; passando por pontos teóricos que esclarecem um aspecto da prática; ou, como aqui, pensando sobre papéis pedagógicos. (EDWARDS, 2016, p. 158).

Pode-se vislumbrar a partir deste trecho, o papel de memória dos professores ao se colocarem como co-construtores, pois acolhem as ideias e geram faíscas. Em suma “Eles ajudam as crianças como parceiros, mantendo-as e oferecendo auxílio, recursos e estratégias para “relançá-las” quando estiverem empacadas” (EDWARDS, 2016, p. 160).

Avançando nessa direção, esse papel pode ser comunicado por meio da documentação pedagógica que faz parte do desenvolvimento profissional quando o professor retoma esses materiais provenientes da observação e interpretação e os leva para esferas de discussões com educadores, pais, crianças com a sociedade em um geral, elas quem colaborarão para o planejamento, currículo e desenvolvimento profissional.

Com isso, afirma-se essa ideia de que a documentação gera conhecimento sistematizado acerca do fazer educativo, conforme Edwards (2016) traz no exemplo dos *nós cognitivos* encontrados no trabalho pedagógico, tratados como ferramentas de discussão quando resgatados por um professor, levando ao grupo de educadores a buscar meios para resolver os desequilíbrios. Essa é uma das dimensões do desenvolvimento formativo na abordagem de Reggio Emilia, a comunicação.

[...] os participantes envolvem-se em uma longa reflexão sobre aquela documentação, ouvindo respeitosamente a cada falante, seguindo uma ética implícita de dar a todos o direito de participar (ninguém deve dominar). Por fim, cada um dos apresentadores irá comentar e, talvez, sintetizar as reflexões, oferecer comentários finais e reconhecer as ideias oferecidas e as novas questões levantadas. (EDWARDS, 2016, p. 160).

Ou seja, a comunicação é a legitimação dos sujeitos – o fórum social, como explicado ao tratar do conceito de democracia; a ação de falar gera reflexões frente ao conflito intelectual e é o que fomenta o crescimento na negociação e aceitação, e isso permeia a todos os sujeitos na pedagogia de Reggio Emilia, tanto as crianças como os adultos. Portanto, o desenvolvimento profissional dos educadores se faz a partir da atividade pública ao acontecer “[...] dentro da vida compartilhada da escola, da comunidade e da cultura.” (EDWARDS, 2016, p. 173).

Cabe ainda uma aproximação com Freire (1996) no que diz respeito à escuta e ao ensino. Freire também coloca a escuta em um lugar democrático ao afirmar que o ato de escutar acontece em um lugar de horizontalidade, por isso não se vincula com a transmissão ou com a verticalidade.

Falar é uma perspectiva democrática que pressupõe o diálogo, pois considera a formação integral dos sujeitos uma vez que

O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. (FREIRE, 1996, p. 60)

Ou seja, escutar e falar em uma comunicação dialógica requer uma relação de encontro no qual se admite que quem fala e quem escuta estão em uma relação horizontal, opondo-se ao autoritarismo cuja verticalidade o caracteriza. Com isso, Freire aponta, também, a importância do silêncio no espaço da comunicação, pois ele permite a escuta compondo um status de relação à medida que

De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível

a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação. (FREIRE, 1996, p. 60).

A partir disso é possível entender que em meio ao silêncio é possível refletir, elaborar. Em outras palavras, na comunicação é que ofertamos o objeto do nosso pensamento ao outro, este que é compreendido por meio da crítica. Nessa relação com o educando o papel do professor é de apoiá-lo no processo *do* conhecer e *da* transformação social. Esta escuta, para Freire (1996), está ligada à disponibilidade e à abertura, e não à anulação de si próprio; por isso se configura em uma prática democrática que respeita as diferentes leituras de mundo.

Continuando na temática da escuta, busquei nos dados de pesquisa um diálogo que pautado na escuta motivou a elaboração de percepção de si pelas crianças, ao levar para o coletivo uma proposição de autorretrato, após uma situação em que uma das crianças estava apresentando baixa autoestima ligada à sua aparência física, como relatado pela mãe durante uma conversa.

A partir desse diálogo com a mãe, abordamos a temática das diferenças por meio de uma pergunta disparadora em um momento de diálogo com as crianças de 4 e 5 anos:

“Como é que nascemos nós mesmos? Desse modo e com essas características?” -

Educadora.

“Eu nasci com o cabelo assim!” – **Criança VII.**

“Eu nasci com o cabelo careca!” – **Criança XII.**

“E como você é hoje?” - **Educadora.**

“Hoje ele é diferente do Vinicius!” – **Criança II.**

“Olha o amigo, ele nasceu preto. Quando ele era bebê, brincou com tinta preta!” –

Criança XII.

“E por que a cor de pele muda?” - **Educadora.**

“A pele do Lorenzo é da cor do lápis ‘cor de pele!’ – **Criança II.**

“E se a gente nascer com o cabelo amarelo?” – **Criança XII.**

“Tem como! Aqui é amarelo!” – Indica a criança, sentado ao lado de um amigo de cabelos claros.

“Então, no que somos iguais?” - **Educadora.**

“A gente é igual sim! Cabelo preto, cabelo preto [...]” – **Criança VII.**

“Prô’ o seu cabelo também é preto. E o da professora também! Preto e macio, não é muito ‘duro’.” – **Criança XVII.**

“E como é o seu?” - **Educadora.**

“Preto...” – **Criança XVII.**

Após pensar, Criança II retorna na fala da criança XII sobre a cor da criança XVIII,

“Ele estava na barriga da mãe dele.”

“É, a minha mãe é morena, e eu nasci negra.” - Coloca a Criança XIX.

“Nós nascemos diferentes, e temos mochilas diferentes, para sabermos quem somos nós!” – **Criança VII.**

“Nós nascemos nós mesmo porque nascemos da barriga das nossas mães!” –

Criança XIV.

“Aí nós nascemos e ficamos mais diferentes uns dos outros!” - Complementa Criança VII.

“Eu sou diferente da Criança IV! Só o meu cachinho é enrolado. Mas o formato do rosto é igual.” – Criança II, compara-se com o amigo.

“Eu e elas duas, somos da mesma cor.” – **Criança VII.**

“Sabe?! Os nossos pés são diferentes. Os pés da Criança IV são diferentes do meu. Os pés da XVII são diferentes dos da XX. O cabelo também é diferente, o dele ele cortou, e o dela não foi cortado!” – Conclui a Criança II.

“Claro! Eu sou menina.” – **Criança XVII.**

“E como se cria essas diferenças?” - Ao fazer essa pergunta, que tem raízes étnicas, a conversa minguiu, mas isso não quis dizer que não permaneceram pensando sobre.

Essa escuta participativa que aconteceu durante o diálogo muito se relaciona com o estar atento não somente às falas, mas também às ações das crianças nos espaços e nas relações, e principalmente assumir o papel de guia ao longo da busca de significados, tanto pensando nas crianças como no adulto que documenta na tentativa de interpretar toda essa escuta.

Após essa conversa, retornando à documentação, optamos por propor um momento em que as crianças pudessem melhor elaborar essas singularidades ao olharem para o outro. Ressalto que nesta vivência o foco dado foi para as diferenças no aspecto físico e não das esferas da personalidade.

Como pudemos observar, nesse diálogo houve uma atenção maior para os aspectos físicos nascidos da comparação e observação, então propusemos duplas entre as crianças e chamamos para um contexto de aprendizagem frente a um espelho grande e outros pequenos distribuídos por uma mesa, para que sentássemos, dialogássemos e chegássemos a proposição de um retrato do amigo.



“Olha para o seu amigo, como ele é?” - Educadora.

“O cabelo do Enrico é branco.” - Criança 14.

“Você é preto claro! Está vestindo camiseta branca. [...] Nossas sobrancelhas parecem cabelos!” - Criança 7.



"Os cabelos da Rha~~va~~ra são preto!" - Criança 19.

"Sim! Igual esse telefone aqui." - Criança 17.



"Esse aqui sou eu!" - Criança 13.

"Esse aqui sou eu, e esse aí é você!" - Criança 18

"Nós somos diferentes." - Criança 13.

"Sim, somos!" - Criança 18.



"Eu não me pareço com o Vinícius não!" - Criança 6.

"Olha no rosto dele, olhos, nariz, boca..." - Educadora.

"Verdade! Igualzinho." - Criança 6.

"E os dentes?" - Educadora.

"Ah... Esse é diferente! Os dele caíram e os meus não." - Criança 6.

"Eu tenho cabelo preto e sou cor de pele!" - Criança 2.

"E o que é cor de pele?" - Educadora.

"É uma cor de lápis, minha mãe é cor de pele!" - Criança 2.



Após essas observações que partiram da aparência física do outro e em alguns casos a partir do eu, surgiram retratos de observação bastante interessantes. Mas em todos os casos, ao terminarem o desenho, perguntávamos:

"Esse desenho parece-se com você?" - Educadora.

"Não nenhum pouco!" - Em meio a risos a Criança 17 responde ao ser questionada.



Ao analisarmos todo material recolhido, notamos a presença de vários conceitos trazidos pelas crianças, os quais podemos explorar e construir significados com o grupo.



Por meio dessa proposição, foi possível olharem para si e para o outro, revelando a percepção que as crianças têm quanto aos elementos que nos distingue, mostrando o quanto a reflexão da identidade envolve muitas questões e conceitos, como o de família, nome, cor e etc.

Ao trazer dos dados de pesquisa essa experiência de diálogo entre crianças e adultos, a escuta pela/da família e a proposta de retrato, penso que deixo ilustrada a reflexão do texto na qual nos colocamos como sujeitos da comunicação em uma relação dialógica que é visualizada por meio da escuta com potencial de elaboração do conhecimento.

Finalizo a exposição desses três estudos que ajudam a compor o corpo teórico desta pesquisa de mestrado - a documentação pedagógica, a democracia e o empoderamento - encaminhando para a reflexão final sobre esse processo aqui narrado que revela continuidades que o trabalho tem e teve em meu percurso formativo por meio da documentação pedagógica, até o presente momento, mediante as provisoriades do conhecimento, assim como a maneira que a teoria ilumina a prática do *ser educador*.

5. COSTURANDO COM ALGUMAS LINHAS, SER PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste texto, procuro fazer uma reflexão que não traz conclusões finais, mas sim a percepção de todo um percurso profissional, no que tange ao trabalho cotidiano com as crianças e no aspecto formativo, inicial e contínuo que abarca esta narrativa.

Antes de adentrarmos essa reflexão, cabe retomar um pouco do processo de pesquisa por meio dos objetivos propostos e construção da pesquisa. Na primeira seção contei sobre o encontro com a temática e colocação dela dentro da metodologia de narrativa de experiência do vivido.

Na segunda seção busquei criar um possível conceito para documentação pedagógica aqui tratada, nesse ponto destaco e relembro que esse construto aparece em diferentes autores e pedagogias, por isso a necessidade de abordá-lo com abertura em sua construção e entendimento a partir do lugar em que se fala, ainda refleti sobre a construção dessas minhas documentações pedagógicas, portanto cumprindo com os objetivos específicos 1 e 2, conforme a Tabela I – Desenvolvimento Investigativo.

Nas seções seguintes, terceira e quarta, trouxe outros dois importantes eixos para a pesquisa em tela, o da democracia e o empoderamento. Sendo a democracia um valor das pedagogias participativas, entre elas a abordagem de Reggio Emilia, na qual parto desse processo formativo e o conceito de empoderamento que aparece a partir da contextualização de Peter Moss (2019), que coloca as práticas democráticas - entre elas o objeto de pesquisa – como um meio para o empoderamento, com isso consegui nomear e compreender esse processo que me ocorreu por meio do trabalho com documentação pedagógica.

Então, o meu encontro com a temática da documentação aconteceu na prática pedagógica durante a passagem pela instituição coparticipante, a FAACG, e talvez se não fosse por essa experiência, estaria hoje ainda enlaçada por concepções de cunho mais tradicionalista, sem pensar nas novas pedagogias e sem escolher olhar para a infância e suas subjetividades. Apenas estando na profissão sem essa tentativa de criticidade, repetindo práticas sem refletir, mesmo pouco a pouco, nessas relações e processos formados.

Isso, pois a Educação Infantil é uma etapa de muita complexidade, pois articula e põe em relação inúmeras relações das crianças e suas infâncias. E reconhecer essa complexidade colabora na discussão sobre ser educador de crianças pequenas.

Quando trazemos infâncias no plural, é justamente na intenção de levantar as múltiplas possibilidades e linguagens que nascem das vivências e realidades sociais, inserindo ainda um outro agravante: as gerações, como explicam Martins e Martins (2022). Por isso, a grande importância de observá-las com certo repertório interpretativo e de escuta, pois é nas relações e, principalmente, nas brincadeiras que compreendemos suas manifestações culturais e acima de tudo, é nelas que as crianças descobrem as possibilidades.

A fim de que aconteça essa aproximação de escuta e diálogo na relação docente/criança, se faz necessário a *presença-presente*, ou seja, estar junto, como afirmam Martins e Martins (2022), sem tomar o lugar do protagonismo infantil. E entender isso é compreender que crianças e adultos tem seus papéis de protagonismo ao longo de toda a etapa da Educação Infantil.

Revelamos a necessidade de construirmos novas teias de relações sociais entre adultos e crianças, assegurando a produção das culturas infantis, transformando as relações, amadurecendo nosso respeito às crianças a partir de uma reflexão crítica sobre as diferentes infâncias. (MARTINS, MARTINS, 2022, p. 263.)

Nessa perspectiva, assegura-se o lugar formativo para os sujeitos envolvidos no processo educacional de maneira a romper com o dualismo posto na verticalidade entre criança/adulto; assim, falamos a partir da perspectiva das pedagogias participativas e/ou de uma educação dialógica.

Essa confusão criada sobre a Educação Infantil em relação à simplificação do trabalho nesta etapa pode estar ligada à associação com a tenra idade das crianças, e à falsa ideia de que as crianças não aprendem, exatamente pela condição de serem pequenas, imaturas, incapazes e também pela naturalização de serem vistas como pequenos adultos. E o movimento de oposição a isso implica, justamente, que

Reconhecer as múltiplas linguagens das crianças é uma reivindicação, entre nós adultos, à preocupação em ouvir as vozes, os modos de vida, as peculiaridades das formas diversas das crianças viverem suas infâncias, considerando os diferentes contextos sociais, culturais e educacionais das crianças. (MARTINS, MARTINS, 2022, p. 265).

Para que isso aconteça precisamos estar imersos na relação com as crianças; assim (re)conhecendo-as, avançaremos para uma outra concepção acerca da infância, e será

possível, então, admitir a complexidade do trabalho com a primeira infância. Nesta perspectiva, Martins e Martins (2022) mencionam a pedagogia como um campo das relações humanas que acomete os sujeitos – adulto e criança e assim “criam expectativas para uma educação humanizadora, libertadora e emancipatória, elas precisam contemplar a formação integral e plena dos dois sujeitos.” (p. 266).

Reconhecer essa expectativa chamada de *protagonismo compartilhado* é o mesmo que colocar a criança como parte da humanidade, isso é o que delinea a profissão docente e as interações do ambiente escolar. E nessa dimensão envolve-se o desenvolvimento integral que parte do pressuposto de fazê-lo por meio do reconhecimento e abordagem das múltiplas linguagens da criança, nesse ponto aproveito para levantar brevemente uma discussão quanto ao papel do currículo.

O currículo para a educação infantil precisa, seguindo estes pressupostos, ser aberto aos interesses e não nivelar as crianças. Em minha experiência atual, muito vejo sobre o uso de mecanismos que visam classificar a infância e o desenvolvimento dela por meio de controles feitos com conteúdos, documentações e planilhas que não revelam sobre a multiplicidade e conquistas relacionais das infâncias. Esses mecanismos/ferramentas dizem muito sobre a perspectiva adultocêntrica e pouco sobre as infâncias.

As múltiplas linguagens devem incluir e trabalhar os conhecimentos que advêm do corpo e seus sentimentos e emoções, bem como a ludicidade e a gestualidade em suas diferentes expressividades; o movimento constante das brincadeiras, a expressão estética, a produção intelectual em consonância com que foi e está sendo elaborado e objetivado pela humanidade, entre outros aspectos a serem desenvolvidos. (MARTINS; MARTINS, 2022, p. 269)

É urgente, pois, a partir do entendimento de que a complexidade da Educação Infantil se constrói na docência, compreendê-la como uma proposta plural, aberta e potente (MARTINS E MARTINS, 2022), sendo que para constituí-la, é preciso compreender as realidades sociais e culturais.

Para que esse protagonismo compartilhado comece a acontecer é preciso que eduquemos pela observação, e o processo para essa percepção, para mim, se deu de maneira lenta e se fez nas minúcias do dia-a-dia quando, por vezes, fui assertiva e em outras não. Meu próprio processo documental informa esta dinâmica da formação mostrada como dado de pesquisa, registrando as tentativas de considerar as experiências infantis ao compartilhar e refletir os processos documentais de experiências anteriores.

Destaco que em muitas vezes percebo que anulei a potência e subjetividade das crianças, e o que muito ajuda/ajudou a ter essa compreensão foram as contribuições teóricas italianas, por meio de conceitos como o da escuta e observação já abordados anteriormente. Ainda, por meio desses processos documentais é possível olhar para a categoria da infância no cotidiano.

Importante ressaltar que tenho criado consciência de que muitas dessas documentações relatam experiências dirigidas que vieram das tentativas de escuta e da abordagem do currículo formal, mas que pelas crianças, transcenderam esse lugar a partir das diferentes linguagens utilizadas por elas. Então, também se trata do movimento de uma educadora que aprende com os meninos e meninas, criando um ambiente de protagonismo compartilhado em que se desenvolvem juntos, crianças e adultos.

Nesse ponto, retomo o que propõe Formosinho (2007) ao apoiar-se em Dewey sobre a valorização tanto das crianças como do currículo, colocando-os como cúmplices de interação e reflexão, e não em disputa e oposição. Pois “O currículo traz um mundo organizado com base na certeza do conhecimento, em que tudo é medido e definido, fugindo à experiência confusa, vaga, incerta da criança.” (p. 20).

Dentro do contexto do currículo, como fazer uma prática participativa é uma questão que com frequência emerge em mim, e em Formosinho (2007) encontrei uma explicação plausível de que dentro de um modelo pedagógico – sistema educacional - há uma gramática pedagógica, esta que apresenta uma teoria – conhecimento – finalidades e objetivos que se referem à prática educacional.

Com isso, pode-se afirmar que “O modelo curricular é um importante andaime para apoiar o professor na procura de um cotidiano com intencionalidade educacional com o qual as crianças se envolvam, persistam, aprendam e desenvolvam um *habitus* para aprender.” (FORMOSINHO, 2007, p.30).

Logo, o modelo curricular é fomentado pelo professor reflexivo, co-contrutor do currículo que nessas ações faz partilhas entre os pares alinhado a movimentos de formação continuada/em contexto como explica Formosinho (2007) que em gramáticas pedagógicas construtivistas a formação em contexto está em diálogo com os conhecimentos gerados pela prática, assim emergindo as chamadas comunidades de aprendizagem, sustentando a prática.

A partir dessas reflexões anteriores, trago como referência Bell Hooks (2013) que explica sobre a educação ser uma prática de liberdade alcançada por meio da criação de comunidades abertas ao aprendizado, estas que nascem do reconhecimento da pertença

dos sujeitos e da consciência de que o/um professor não é o centro do processo, mas sem negar o seu papel institucional pelo que acontece em sala.

Consequentemente, o entusiasmo em saber que todos são sujeitos da aprendizagem é um fruto da coletividade, relembro o que já posto anteriormente nesta dissertação, por Freire e Shor (1997), que o próprio empoderamento só acontece na coletividade, não sendo um processo da individualidade.

Essa conscientização em sala de aula explicada por Hooks (2013) tem base em Freire no que diz respeito ao pressuposto da participação ativa, ou seja a práxis de “agir e refletir sobre o mundo a fim de modifica-lo.” (p. 26).

Com isso, considera-se que o sujeito é um ser integral e isso inclui seus conhecimentos de como viver no mundo. Essa pedagogia engajada/prática de liberdade, por Hooks (2013), é muito exigente com o sujeito professor, por isso “[...] significa que os professores devem ter o compromisso ativo com um processo de autoatualização que promova seu próprio bem-estar.” (p. 28), complementando acerca do papel de assistência ocupado por este profissional que primeiramente precisa ser dirigido a ele, por isso a educação é uma prática de liberdade, pois “[...] liga a vontade de saber à vontade de vir a ser” (p. 32).

A partir dessa reflexão, aproveito para abordar a teoria como algo oposto à aceitação das práticas sociais, principalmente ao pensar nas crianças que são teóricas natas perante suas experiências,

Quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre teoria e prática. Com efeito, o que essa experiência mais evidencia é o elo entre as duas – um processo que, em última análise, é recíproco, onde uma capacita a outra.” (HOOKS, 2013, p. 86).

Assim, Hooks (2013) caracteriza a teoria como algo revolucionário e libertador ao afirmar que podemos teorizar sem mesmo conhecer esse conceito, e transpondo para a infância podemos visualizar que é isso o que as crianças fazem constantemente.

Levantada a complexidade que circunda a educação, em especial a etapa da Educação Infantil, proponho o seguinte trecho de *A pedra no pântano*, por Rodari (1982):

Uma pedra lançada em um pântano provoca ondas na superfície da água, envolvendo em seu movimento, com distâncias e efeitos diversos, os golfões, as taboas e o barquinho de papel. Objetos que estavam ali por conta própria, na sua paz ou seu sono, são como que chamados para a vida, obrigados a reagir, a se relacionar. Outros movimentos invisíveis propagam-se na profundidade em todas as direções, enquanto a pedra se precipita agitando algas, assustando peixes, causando sempre novas alterações moleculares. Quando toca o fundo, revolve a areia, encontra

objetos ali esquecidos, desenterrando alguns e recobrando outros. Em um tempo brevíssimo, inúmeros eventos sucedem-se, sem que possamos registrá-los todos.

Da mesma forma, uma palavra escolhida ao acaso e lançada à mente produz ondas de superfície e de profundidade, provoca uma série infinita de reações em cadeia, agitando em sua queda sons e imagens, analogias e recordações, significados e sonhos, em um movimento que toca a experiência e a memória, a fantasia e o inconsciente, e que se complica pelo fato de que essa mesma mente não assiste passiva à representação, mas nela intervém continuamente, para aceitar e rejeitar, relacionar e censurar, construir e destruir. (RODARI, 1982, p. 14).

Doravante o processo narrativo que assumiu essa proposta de pesquisa de mestrado, pude melhor enxergar os processos deixados por meio do trabalho com documentação ao me permitir aprender por meio das relações com as crianças e da escuta feita por elas – mesmo que por vezes sem palavras – que foram registradas pelo artefato da documentação pedagógica, que compuseram os dados primários da dissertação.

E é nesse processualidade narrada nessas páginas que torno visível o papel da documentação: o ter me gerado processos de continuidade e empoderamento de docente da primeira infância, ao possibilitar a revisitação de episódios anteriores de maneira crítica fortalecendo e formando-me na/para a prática educativa.

De tal maneira que também pude compreender a complexidade das relações entre criança e adulto que delineiam o papel do professor da infância. De modo que não respondi, mas esclareci para mim mesma, os processos de empoderamento por meio do trabalho com documentação pedagógica se faz concepção, caminho e artesanaria no processo de tornar-se professor.

Quer dizer que, não exclusivamente me empoderou o trabalho com documentação, mas sim a relação documentada das interações com as crianças, portanto na metáfora do poema de Rodari (1984) *a pedra no pântano é a criança*:

Desta maneira, podemos perceber que as crianças nos dizem algo mesmo quando não falam, ou seja, que o silêncio também precisa ser compreendido e apreendido! Sendo assim, no momento em que a professora demonstrou que conseguiu relativizar seu ponto de vista, nos é possível reconhecer que a criança não apenas quer ser socializada, mas por meio das diversas formas de se relacionar com seus pares, elas mesmas estão socializando-se. Exercendo seu protagonismo infantil. Com base nessa compreensão, fica claro que muito mais do que ocupar uma posição de simples aprendiz, a criança com seu jeito próprio de ser, estar e agir no mundo pode dar-nos pistas não verbais para que construamos proposições pedagógicas e formas de socialização que a respeite em suas especificidades.” (MARTINS, MARTINS, 2022, p. 274).

Foi por meio das documentações que notei que é nas relações com as crianças que aprendemos deixar nossas formações individuais, polidas pela relação de autoridade que se confunde com o autoritarismo autocêntrico, que a profissão docente começa no momento em que nos permitimos e reconhecemos protagonismo compartilhado, adentrando uma relação de aprender junto e visualizar isso foi possível por meio da documentação pedagógica.

Assim, as documentações me formaram – até o presente momento - nesse processo e continuidade de percepção da infância enquanto educadora, enxergando que as crianças aprendem o que ensinamos, mas que também interpretam suas experiências do cotidiano em uma formação compartilhada entre educador e educando em uma pedagogia da infância que se fala sobre integração dos diferentes contextos, “A escola é um contexto social constituído por autores que partilham metas e memórias, por indivíduos em interdependência com o contexto que constroem intencionalidade educativa.” (FORMOSINHO, 2007, p.23).

Nesse ato de respeito à infância, à criança e ao processo de tornar-se cotidianamente professora, finalizo com a seguinte citação:

Sendo assim, destacam a importância de saber observar a criança, perceber os desejos, compreender as necessidades/exigências, saber ouvir, partilhar escolhas e conquistas, alegrar-se dos seus progressos, encorajar a autonomia, garantir um dia tranquilo, acariciá-la quando triste ou desejosa de receber calor, dar segurança, não se aborrecer dos seus caprichos, ser um ponto de referência, respeitar cada individualidade e subjetividade (ritmos/tempos/deslize), preocupar-se concomitantemente com as características específicas de cada uma e da turma para organizar atividades e favorecer a superação de dificuldades. (MARTINS, MARTINS, 2022, p. 262).

Assegurada em minha experiência de início de carreira docente - que se fez por meio do artefato formativo da documentação pedagógica – percebo meu percurso de compreender e esclarecer o meu desenvolvimento como professora e pessoa que estima e aprende com a infância diariamente ocorreu a partir do binômio formado entre prática e teoria fazendo assim emergir em mim o sentimento de empoderamento a partir do trabalho com o objeto da documentação pedagógica.

REFERÊNCIAS:

BARBOSA, M. C. S; FARIA, A. L. G; MELLO, S. A; (Org). **Documentação Pedagógica teoria e prática**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento - evitando confusões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 17-36.

BECHARA, Evanildo. Estrutura das unidades: Análise Mórfica. In. **Moderna Gramática Brasileira**. 39º ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019, p. 419.

BLANCO, Daniela Cunha. **Democracia**. Coleção O que é? São Paulo: Lafonte, 2020.

BRETON, Hervé. Pesquisa Narrativa: entre descrição da experiência vivida e configuração biográfica. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1138-1158, out./dez. 2020, p. 1139- 1158. Disponível: <scielo.br/j/cp/a/QxBVRnWrSypHwTpCbdShP3f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em Novembro de 2022.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira; CALDEIRON, Ana Cláudia. Relações entre as crianças pequenas e a produção das culturas infantis: vistas, ouvidas e citadas. In: SILVA, Adriana et. al. **Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 153.

CORREIA, E.S.; ZOBOLI, F. A filosofia da educação de John Dewey: entre o pragmatismo e a democracia. **RPGE–Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1484-1497, set./dez. 2020.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. Documentação Pedagógica: Uma prática para a reflexão e para a democracia. In. DAHLBERG, Gunilla et. al. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Penso, 2019, p. 189 – 207.

DEWEY, John. O desenvolvimento do pragmatismo americano. In. **Scientiae Zudia**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 227-243, 2007.

EDWARDS, Carolyn. Professor e aprendiz: parceiro e guia. O papel do professor. Microprojeto e macropolítica: aprendizagem por meio de relações. In. EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George et. al. **As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação**. Vol. 2. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 153– 174.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: A Abordagem de Reggio Emilis na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: ArTmed, 1999.

FERRARI, Márcio. Pensadores da Educação: John Dewey, o pensador que pôs a prática em foco. **Revista Nova Escola**, publicado em 01 de Outubro de 2008. Disponível: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1711/john-dewey-o-pensador-que-pos-a-pratica-em-foco>>. Acesso em: Junho de 2022.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. O Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, Ano IV, nº 9, Outubro, 1969, p. 123-132. Disponível: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1127/2/FPF_OPF_01_0003.pdf>. Acesso em: Junho de 2022.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia** - O cotidiano do professor. Coleção educação e Comunicação, v. 18. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

FORTUNATI, Aldo. Tempo e oportunidade para serem curiosas. In. **Confiança, oportunidade, tempo** - Olhar, imaginar, construir o futuro com os olhos das crianças. Porto Alegre: Burqui, 2021, p. 96- 103.

GUERRA, Monica. O sentido da Experiência. **As mais pequenas coisas**: exploração como experiência educativa. São Carlos: Pedro e João, 2022, p. 36- 36.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fonte, 2013.

KLEBA, Maria Elisabeth; WENDAUSEN, Agueda. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. **Revista Saúde Sociedade**. São Paulo, v.18, n.4, 2009, p.733-743. Disponível: <<https://www.scielo.br/j/sausoc/a/pnCDbh88LDqWwDTx9pGK39h/?lang=pt>>. Acesso em: Janeiro de 2023.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. 3. Ed., 13ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

LIMA, Maria Emília Caixeta; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O Trabalho com narrativas na investigação em Educação. **Educação em Revista** [online], [s. l.], v. 31, ed. 1, p. 17-44, 2015. DOI <https://doi.org/10.1590/0102-4698130280>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698130280>>. Epub Jan-Mar 2015. ISSN 0102-4698. Acesso em: 04 de Dezembro de 2021.

MARIOTTI, A. T. G. (Org.); BENEVENUTO, A. B. (Org.); DODI, F. (Org.); ADAMI, G. (Org.). Autoformação a partir da documentação pedagógica: um relato de experiência docente coletiva. In. **Documentação pedagógica: caminhos para a continuidade e identidade da escola**. 1. ed. Jundiaí: In House, 2019, p. 119- 126.

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS FILHO, Lourival José. Múltiplas linguagens na infância: protagonismo compartilhado entre adultos e crianças nos contextos de educação infantil. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 259-280, jan./abr. 2022.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Teles. **Teoria e Prática no ensino de arte: A língua do mundo**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2010. (Coleção Teoria e Prática)

MATTOS, Marco Aurélio; GARCIA, Maiza; FONSECA, Marcelo. **Da filantropia ao terceiro setor**. A experiência da Fundação Antonio Antonieta Cintra Gordinho. São Paulo: Fundação Energia e Saneamento, 2009. Disponível em: <https://www.faacg.org.br/wp-content/uploads/2015/06/Livro_Dafilantropia.pdf>. Acesso: Novembro de 2022.

MOSS, Peter. Microprojeto e macropolítica: aprendizagem por meio de relações. In. EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George et. al. **As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação**. Vol. 2. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 113 – 124.

MOURA, Francisco Marto; FARACO, Carlos Emílio. Figuras de estilo: Metáfora. In. **Gramática**. São Paulo: Ática, 2014, p. 580

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando como passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 13- 37.

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal. Redefinições no papel do estado: parcerias público/privadas e a gestão da educação. UFRGS, **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 21, 2013. Acesso: Julho de 2023. Disponível: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/220556>>.

PIN, Silvana Aparecida. NOGARO, Arnaldo. WEYH, Cênio Back. Formação de professores na perspectiva freireana: dizer o mundo e aprender/ensinar o mundo Educação. **Revista do Centro de Educação**, vol. 41, núm. 3, pp. 533-566, 2016. Disponível: <<https://www.redalyc.org/journal/1171/117149982003/html/>>. Acesso em Junho, 2022.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, Investigar e Aprender**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: A perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In. EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George et. al. **As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação**. Vol. 2. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 235– 247.

RODARI, Giovanni. **Gramática da fantasia**. Trad. Antonio Negrini, org. Fanny Abramovich. 7 ed. São Paulo: Summus, 1982, p. 14.

VECCHI, Vec. A curiosidade do entender. In. ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem:** Crianças que aprendem individualmente e em grupo. Reggio Children, 1. ed. São Paulo: Phorte, 2014, p. 160- 163.

VYGOTSKY, L. S. O desenvolvimentos dos conceitos científicos na infância In. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 103- 147.

WESTBROOK, Rebert B. TEIXEIRA, Anísio (org.). **John Dewey.** Coleção Educadores. Ministério da Educação. Recife: Massangana, 2012, p. 33- 38.

ZANELLA, Andréa Vieira. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Temas em Psicologia.** Santa Catarina, nº02, 1994. Acesso: Julho de 2023. Disponível: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v2n2/v2n2a11.pdf>>.

APÊNDICES

I. Carta de Anuência – À instituição coparticipante



CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, na função de representante legal da FUNDAÇÃO ANTONIO ANTONIETA CINTRA GORDINHO, informo que o projeto de pesquisa intitulado DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO PARA EDUCADORAS DA PRIMEIRA INFÂNCIA apresentado pela pesquisadora, ISABELLA MORAES e que tem como objetivo principal entender as formas de empoderamento garantidas pelo valor da documentação pedagógica - os registros do cotidiano infantil - em educadoras da primeira infância, que foi analisado e autorizada sua realização apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar. Solicito a apresentação do Parecer de Aprovação do CEP-UFSCar antes de iniciar a coleta de dados nesta Instituição.

“Declaro conhecer a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Data: Jundiaí 29 de Setembro 2022

Assinatura: 
 Aparecida de F. B. Benevenuto
 Diretora Escolar
 RG: 23.785.416-8
 ESCOLA ANTONIO CINTRA GORDINHO

Diretora Escolar: Aparecida de Fátima Bosco Benevenuto;

RG: 23.785.416-8; **CPF:** 178.854.978-36; **E-mail:** cidabosco@faacg.org.br.

Telefone: 11 4582-4059

II. Modelo de Termo de Consentimento Livre Esclarecido – Às famílias



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
Fone: (16) 3306-6559
CEP 13565-905 - São Carlos - SP - Brasil
e.mail: ppgpe@ufscar.br



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Em consonância com a Resolução CNS 510/2016)

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO PARA EDUCADORAS DA PRIMEIRA INFÂNCIA

Eu, Isabella Moraes, estudante do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “Documentação Pedagógica como instrumento de formação para educadoras da primeira infância” orientada pela Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti.

Em um movimento de compreender o empoderamento causado por meio da prática da documentação pedagógica, a proposta deste estudo estruturado no método de narrativas, far-se-á o uso de análise de documentações pedagógicas elaboradas pela pesquisadora em uma Escola Educação Infantil do terceiro setor do município de Jundiá, interior de São Paulo. Essa investigação propõe-se a olhar de modo subjetivo para esse o instrumento – e objeto de pesquisa - que empodera e forma educadoras da primeira infância, consequentemente caracterizando-se como um meio eficaz de trabalho tornando isso visível à comunidade, já que, eu, educadora e pesquisadora, partilho dessa prática educativa, no qual não sei trabalhar sem.

Por conseguinte, o objetivo geral do projeto é de entender quais são as formas de empoderamento garantidas pela documentação pedagógica às educadoras e os específicos são: Averiguar as concepções sobre empoderamento pautada na análise de documentação pedagógica – que comporá substancialmente a pesquisa ao oferecer dados para análise; Compreender a relação entre o ato de documentação pedagógica e empoderamento de educadoras; Descrever a constituição de uma documentação pedagógica; Observar e descrever como o empoderamento, pela prática da documentação pedagógica, impactam o sentimento do ser educadora na primeira infância, no sentido de relacionar com a dimensão da formação docente.

Você foi selecionado (a) por ser familiar/responsável pela criança matriculada nos anos 2019 e 2020, nos Grupo 4 e 5 na Escola de Educação Infantil da Fundação Antonio Antonieta Cintra Gordinho da cidade de Jundiá / SP, visto que este estudo será realizado por meio das documentações pedagógicas elaboradas e compartilhadas pela Educadora-Pesquisadora durante as reuniões com as famílias nos períodos letivos dos respectivos anos. Destaco e relembro que essas fazem parte do processo didático-pedagógico da instituição. Portanto, não haverá abordagem secundária, já que os materiais que comporão os dados de pesquisa foram concluídos no passado.

As documentações pedagógicas feitas contém elementos como registros fotográficos, pensamentos e falas das crianças e da educadora, reflexões profissionais, narrativas das vivências, produções infantis entre outras; todas vinculadas a situações de aprendizagem dos pequenos e também da pesquisadora que acompanhou o grupo como professora durante o período referido anteriormente, no caso, eu, Isabella.

Na dimensão dos riscos oferecidos pela pesquisa, colocar-me-ei à disposição para esclarecer e oferecer acolhimento mediante contato - pessoal e via telefone - e claro, avaliarei com rigor os trechos e partes que possam vir a causar futuros incômodos, e para

além disso, as autorizações podem ser retiradas em qualquer tempo pelos participantes. Outro ponto importante é que haverá ocultação dos nomes dos pequenos adotando-se pseudônimos na publicação, ou seja, os nomes serão utilizados somente pela pesquisadora para identificação durante o percurso investigativo. Ainda, os possíveis danos decorrentes da quebra de anonimato não-intencional e, neste caso, se procederá à remoção do material; o desconforto a longo prazo em decorrência da circulação de imagens, mesmo que o material não deva causar nenhum sentimento relacionado, já que as crianças e famílias conhecem os mesmos.

Sua participação nessa pesquisa colabora em benefício dos processos formativos de educadoras da primeira infância que trabalham e estão adotando a prática da documentação pedagógica, já que os dados resultarão em respostas às formas de empoderamento no trabalho causadas pelas mesmas. Para além do ponto formativo, importa destacar o valor e visão de infância e criança potente que é tornado visível nos materiais que compõem as documentações de 2019 e 2020, assim construindo novos conhecimentos acerca de estratégias formativas para o trabalho docente. A pesquisadora está engajada em realizar desenvolvimento e acompanhamento dos procedimentos da pesquisa proposta.

Seu assentimento é voluntário e não haverá compensação em dinheiro pela participação. Em conformidade com a Resolução CNS nº 510/2016, Art. 9º, sobre os direitos do participante de pesquisa, a qualquer momento pode desistir da concessão de participação por parte da criança que é responsável, ou seja, podem escolher retirar o assentimento em qualquer prazo, assim como a recusa ou desistência que não lhe trará nenhum prejuízo – seja com a instituição escolar, seja com a educadora-pesquisadora, e até mesmo com a Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações ligadas ao nome das crianças presente nas documentações pedagógicas serão confidenciais havendo ocultação dos nomes por meio de pseudônimos na publicação, ou seja, os nomes serão utilizados somente pela pesquisadora para identificação durante o percurso investigativo, não mais que isso.

Destaco e relembro que, quanto a autorização para uso das imagens e falas registradas pela educadora-pesquisadora da criança e contidas nas documentações pedagógicas feitas nos anos de 2019 e 2020, será específica para fins de publicação do trabalho final da pesquisa e sua divulgação, e assim comprometida com a fidelidade dos cotidianos contidos nesses materiais. Lembrando que já são de conhecimento dos participantes esses registros, assim como deixo claro o meu desejo de retornar esta pesquisa finalizada às famílias e à instituição participantes que acompanharam de perto meus trabalhos com as crianças. Por este motivo, em Maio de 2022, durante reunião com as famílias na instituição participante, fora comunicado acerca desta pesquisa e proposto um termo complementar de autorização para utilização de registros fotográficos, falas e imagens dos menores, esse já está em minha posse.

A pesquisa possui financiamento próprio, e de acordo com os procedimentos planejados não deve haver despesas extras, mas havendo, tais gastos serão de responsabilidade da pesquisadora, assim como as ligadas aos participantes de pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é

responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou pe
 direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Co
 Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Isabella Moraes

Orientadora: Dr^a Cleonice Maria Tomazzetti.

Endereço: Rua Atílio Pradella, nº 89, Jardim das Tulipas, Jundiaí-SP.

Telefone: (11) 99943-1257 | (11) 4581-2838 **E-mail:** isabellamoraes847@gmail.com

Pesquisadora: Isabella Moraes
 Mestranda em Educação pelo PPGPE, UFSCar.
 RG. 36.428.162-5, CPF. 405.140.478-10.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Jundiaí, _____ de _____ de 20_____.

Nome da Criança Participante

Nome do (a) Familiar Responsável

RG. _____ Tel. _____

III. Modelo de Termo de Assentimento Livre Esclarecido – Às crianças



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
Fone: (16) 3306-6559
CEP 13565-905 - São Carlos - SP - Brasil
e.mail: ppgpe@ufscar.br



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO PARA EDUCADORAS DA PRIMEIRA INFÂNCIA

Pesquisadora: Isabella Moraes

Orientadora: Dr^a Cleonice Maria Tomazzetti

Instituição: Universidade Federal de São Carlos, PPGPE

Contatos: (11) 99943-1257 | (11) 4581-2838 | E-mail: isabellamoraes847@gmail.com

Dados de pesquisa: Documentações Pedagógicas realizadas pela professora e pesquisadora Isabella Moraes, dos anos 2019 e 2020, nos Grupos 4 e 5 na Escola de Educação Infantil da Fundação Antonio Antonieta Cintra Gordinho.

Conversa com as crianças:

Olá, meu nome é Isabella Moraes, fui professora de vocês na Escola de Educação Infantil por dois anos consecutivos, recordam-se? Hoje, estou aqui para contar que estou fazendo uma pesquisa relacionada à Educação e gostaria de utilizar nossas documentações pedagógicas feitas nos Grupos 4 e 5, lembrando que elas contavam as histórias do nosso cotidiano. Nelas estão nossos diálogos, falas, registros fotográficos, pensamentos das educadoras e outras reflexões, mas farei isso apenas se vocês estiverem de acordo, combinado? Para isso, convido vocês a sinalizar a opção de cada um/uma colorindo a mãozinha abaixo: O polegar para cima indica que a opção é **SIM, desejo participar**; enquanto o polegar para baixo indica que a opção é **NÃO desejo participar**. Podem pensar antes de decidir! Abaixo deixei um pequeno espaço para que se identifique, com nome e caso queira representar com um desenho também vou adorar ver!!

	<input type="checkbox"/> () SIM	<input type="checkbox"/> () NÃO	
---	----------------------------------	----------------------------------	---

Criança: _____ **Data:** ____/____/____

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

VERSÃO 01 TALE Outubro/2022.