



Documentação Pedagógica

Uma possibilidade metodológica

CADERNO 2

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Ministro de Estado da Educação: Rossieli Soares da Silva

Secretaria de Educação Básica: Kátia Cristina Stocco Smole

Diretoria de Currículos e Educação Integral: Raph Gomes Alves

Coordenação-Geral de Educação Infantil: Vânia de Carvalho Marçal Bareicha

Colaboradora: Carolina Velho

Equipe Técnica: Luciana Morais Nascimento; Maria Genilda Alves de Lima; Raquel Ribeiro Martins; Virley Santos

Fotografias: Alcione Machado Julío; realizadas na Escola Municipal de Educação Infantil João de Barro – Novo Hamburgo / RS.

Projeto gráfico e diagramação: Camila Rotert Fritzen | Editora Letra1

Texto e organização geral: Paulo Sergio Fochi – Consultor UNESCO

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO no âmbito do projeto 914BRZ1041, o qual tem como objetivo o Apoio ao Desenvolvimento de Estratégias de Implementação do Plano Nacional de Educação no tocante às Políticas Públicas de Educação Básica. Os autores são responsáveis pela escolha e pela apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo desta publicação não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.



Esta publicação está disponível em acesso livre ao abrigo da licença Atribuição-Partilha 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Ao utilizar o conteúdo da presente publicação, os usuários aceitam os termos de uso do Repositório UNESCO de acesso livre (<http://unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>).

Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica. Documentação Pedagógica: concepções e articulações - caderno 2. Organização: Paulo Sergio Fochi. Brasília: MEC / UNESCO, 2018 - 44 p.

ISBN: 978-85-7783-261-3

1. Educação Infantil 2. Documentação Pedagógica 3. Aprendizagem 4. Prática Pedagógica I. UNESCO II Brasil III Fochi, Paulo Sergio

Sumário

6 *Apresentação*

10 *Do processo documental à comunicação: o desenho de um ciclo de trabalho*

11 *Uma breve introdução*

18 *Os níveis de trabalho da documentação pedagógica*

18 *Primeiro nível: a construção dos processos documentais no interior da instituição de educação infantil*

21 *Segundo nível: comunicar os percursos de aprendizagem*

24 *Ciclo da construção do processo documental até a construção da comunicação*

26 *Produção de observáveis para construir o caminho da investigação*

28 *Projetar e reprojetar a ação educativa*

32 *Construção da comunicação*

43 *O papel do professor na documentação pedagógica*

45 *Referências*

Documentação Pedagógica

***Uma possibilidade
metodológica***

CADERNO 2

Apresentação

Os cadernos sobre Documentação Pedagógica são parte da pesquisa encomendada pela coordenação geral de Educação Infantil do Ministério da Educação e da UNESCO, e que tem por finalidade o desenvolvimento de estudo que aborde o tema da Documentação Pedagógica para a suporte e estruturação da consolidação de propostas curriculares da Educação Infantil. Em tempos de implementação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil é de grande importância direcionar os esforços no sentido de renovação das práticas pedagógicas da creche e da pré-escola.

Após levantamento de práticas em instituições de Educação Infantil no Brasil, foram reconhecido os modos como o tema da documentação pedagógica vem sendo tratado na realidade educacional brasileira e, com isso, foram elaborados os cadernos com vista ao aprofundamento e orientação a respeito do assunto. É notório que esse tema é emergente no campo da Educação Infantil e de que há um profundo interesse para compreender e se utilizar dessa estratégia para a qualificação do trabalho pedagógico.

Assim, o primeiro caderno destaca os conceitos estruturantes sobre o tema a partir da herança teórica disponível, tratando dos aspectos teóricos e históricos. Ao longo deste caderno são destacados dois valores inerentes da documentação pedagógica: o exercício democrático e a reflexão. Também são abordadas algumas possibilidades de diálogo e consonância com os documentos legais que temos atualmente: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de indicar como a documentação pedagógica pode oferecer elementos para a construção e composição da avaliação.

O segundo caderno se caracteriza por um documento orientador para gestores e professores da Educação Infantil com a finalidade da

implementação de um trabalho pautado na perspectiva da documentação pedagógica. A parte central do caderno envolve a explicitação do desenho de trabalho construído no âmbito do Observatório da Cultura Infantil (OBECI) - comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional - para levar a cabo o trabalho com a documentação pedagógica. Nesta parte do texto é tratado sobre (i) a produção de observáveis para construir o caminho investigativo, (ii) como projetar e reprojetar a ação educativa e por fim, (iii) como construir a comunicação. Estas três dimensões constituem a ideia da documentação pedagógica enquanto uma estratégia de trabalho.

O último caderno reúne textos complementares em forma de guias para auxiliar os profissionais nos temas técnicos relativos a estratégia da documentação pedagógica.

De um modo geral, pode-se dizer que os cadernos, como um todo, abordam sobre o diálogo que há entre a cultura da observação, do registro e da reflexão com vista a fornecer alguns elementos chaves para pensar a formação dos profissionais que atuam com as crianças. Também é evidenciado como a estratégia da documentação pedagógica promove mudança, pois auxilia na elaboração e renovação da ação pedagógica e da transformação da instituição. Essa é uma mudança baseada na escuta ativa das crianças, dos adultos e da comunidade. O compartilhamento, evidencia as possibilidades de tornar visível as aprendizagens das crianças e de como essa estratégia nos dá a chance de fazer a metacognição sobre o trabalho educativo.

Espero que este material seja útil o suficiente para nos ajudar a estar mais próximos das crianças e fazer uma escola melhor para os meninos e as meninas do nosso país.

Paulo Fochi





***Do processo
documental
à comunicação:
o desenho de um
ciclo de trabalho***

Uma breve introdução

Como nos alerta Oliveira-Formosinho (2016, p. 114), “a documentação, enquanto meio para revelar a aprendizagem das crianças e dos profissionais, necessita de clarificação teórica e conceitual, bem como de clarificação ao nível da *techne*, isto é, de como fazê-la”. Por isso, uma vez já apresentado no primeiro caderno desta coleção sobre os conceitos estruturantes da Abordagem da Documentação Pedagógica, passamos a apresentar o desenho metodológico que envolve desde a construção do *processo documental* à *comunicação* dos percursos de aprendizagem das crianças e dos adultos, ou mesmo, do projeto educativo da escola.

A ideia que será apresentada nesse segundo caderno é emergente do trabalho que vem sendo construído desde o ano de 2013 com um conjunto de escolas públicas e privadas que compõem o Observatório da Cultura Infantil – OBECI¹, comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional que tem como base de trabalho de investigação, formação e transformação da realidade educativa a Abordagem da Documentação Pedagógica.

Em poucas palavras, podemos dizer que o OBECI nasceu visando criar um grupo de profissionais da Educação Infantil que estivessem interessados em refletir e transformar as dinâmicas do cotidiano e de formação dos professores das suas instituições a partir dos princípios da documentação pedagógica. A pergunta que guia o trabalho do OBECI é **como organizar a vida cotidiana da escola de educação infantil de modo que respeite os direitos das crianças e dos adultos?** Por isso, no cerne deste trabalho se busca evidenciar o papel da criança no processo educativo, convidando a reposicionar o papel do professor e a construir um contexto de qualidade.

As reflexões que acontecem no OBECI perseguem os princípios das pedagogias participativas (Oliveira-Formosinho, 2007) que, de acordo com Oliveira-Formosinho (2007, p.14), trata-se de uma “pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende sua competência, escuta sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada”. Nessa perspectiva, a formação do adulto

1 São cinco escolas que compõem o Observatório da Cultura Infantil – OBECI: Escola Municipal de Educação Infantil João de Barro, Escola Municipal de Educação Infantil Joaninha, Escola Municipal de Educação Infantil, do município de Novo Hamburgo; Espaço Girassol, do município de Canoas e Escola Mimo de Gente, do município de Porto Alegre. Para saber mais acesse <http://www.obeci.org>

2 Optamos por chamar de “estratégia” apoiando-se na concepção de Hoyuelos (2004) que ao revisar o pensamento de Loris Malaguzzi identifica princípios e estratégias para a construção de sua obra. Assim, Hoyuelos (2004) definirá a estratégia como uma oposição à ideia linear de programação e atividade. Para este autor, a estratégia se constrói no curso da ação, modificando-se conforme os eventos vão surgindo e demandando novas soluções para responder a complexidade inerente de toda a ação educativa. Hoyuelos (2004), citando Capra (1996, p. 71) dirá que a estratégia supõe “a) a atitude para empreender ou buscar na incerteza tendo em conta a própria incerteza; b) a atitude para modificar o desenvolvimento da ação em função do aleatório e do novo”.

3 As estratégias são: Encontros do grupo gestor, Grupos de Investigação-Ação, Encontro das Escolas Observadoras, Jornadas Pedagógicas. Recentemente, além dessas estratégias apontadas, estamos apostando em outras duas: (i) o site, transformando-o em uma plataforma para construir a memória do Observatório, um espaço de compartilhamento e difusão do conhecimento pedagógico produzido nas instituições participantes e (ii) o compartilhamento da escrita de textos pedagógicos.

precisa romper com o modelo escolarizante, ou seja, de ensinar que os professores ensinem. Exige converter-se em uma formação que mobilize o professor a escutar as crianças, assentar-se em teorias de base, especialmente aquelas das pedagogias da infância e contrastar o cotidiano para produzir o conhecimento pedagógico.

No Observatório temos construído diferentes estratégias² para pensar a formação dos coordenadores, gestores e professores e para transformar os contextos educativos³.

A partir disso, desde o primeiro ano do OBECI, explorando os conceitos da abordagem da documentação pedagógica, notamos uma importante contribuição para a metodologia dos encontros do grupo e, ao mesmo tempo, como possibilidade formativa para as próprias instituições, de modo a contribuir para que as práticas dos professores avançassem crescentemente dentro das escolas. A documentação pedagógica para o Observatório tornou-se a principal estratégia de formação e de construção de conhecimento pedagógico.

Obviamente, a herança pedagógica a que esse Observatório se filia é advinda das experiências italianas, em especial, de Loris Malaguzzi em Reggio Emilia. Também do percurso construído pelo professor Alfredo Hoyuelos com o conjunto de escolas de educação infantil do município de Pamplona, no norte da Espanha e do trabalho desenvolvido pelos professores Julia Oliveira-Formosinho e João Formosinho no âmbito da Associação Criança em Portugal através da Pedagogia-em-participação, todos com forte inspiração no pensamento e obra de Malaguzzi. Do mesmo modo, temos aprofundado nossos estudos para o trabalho com a creche a partir da obra de Emmi Pikler e Elinor Goldschmied e na focagem na vida cotidiana sublinhada pelos estudos de Gianfranco Staccioli, Penny Ritscher e Teresa Godall Castell.

Antes de entrarmos no detalhamento do ciclo de trabalho da Abordagem da Documentação Pedagógica que construímos, é importante situar duas ideias iniciais desenvolvidas no interior do OBECI que merecem a atenção para compreender as etapas seguintes: o que estamos entendendo por *processos documentais* e por *comunicação*.

O termo **processos documentais** tem sido utilizado para nomear os documentos que são construídos a partir da coleção de materiais observáveis (anotações do professor, fotos, filmagens, produções das crianças, planejamento do professor) e que servem de guias que auxiliam o professor a se movimentar dentro das investigações que realiza com seu grupo de crianças ou mesmo, de investigações que um grupo de professores ou a própria instituição está colocando em curso. Poderíamos dizer que se trata de “materiais brutos” e que servem de recursos para o professor notar, anotar e refletir sobre o caminho que está trilhando e que pretende trilhar e obviamente, para conhecer melhor como as crianças aprendem.

Por isso, os processos documentais são materiais que ao mesmo tempo representam passado, presente e futuro. Ou seja, eles são um elo de recuperação e memória da história da criança, da aprendizagem da criança e do grupo, das decisões tomadas pelo professor ou mesmo da história que a própria instituição trilhou. Também, é motor para a tomada de decisão do aqui e agora, auxiliando o adulto a eleger qual o caminho que pretende percorrer dentro de um caminho investigativo (outra vez, pode ser no âmbito de um projeto com as crianças, pode ser no âmbito de uma investigação que a escola esteja colocando em curso). É também a construção de um sentido de continuidade para o futuro, dizendo em outras palavras, para que o trabalho pedagógico não seja um simples cardápio de situações desconexas, ao invés disso, que as situações de aprendizagem se transformem em oportunidades de aprofundamento e investigação das crianças.

Os processos documentais se constituem a partir de observações e registros que vão sendo contrastados – refletidos e interpretados para projetar – entre pares (professor e professor; professor e coordenador pedagógico).

A partir da identificação de perguntas generativas e de zonas de investigação, o professor ou a equipe pedagógica passa a construir o caminho que pretende ir trilhando junto das crianças ou de um grupo de crianças. Os âmbitos de investigação dentro de uma instituição de educação infantil são vários: pode ser um projeto de aprendizagem com as crianças, a vida cotidiana e suas múltiplas interações, as brincadeiras

das crianças, um projeto levado a cabo por um professor ou um grupo de professores a respeito de perguntas que desejam fazer em relação ao seu papel profissional ou ainda, um tema de interesse da instituição que vise a concretização de elementos do projeto educativo.

A título de exemplo, no quadro a seguir evidenciamos algumas situações e mostramos os diferentes âmbitos que podem envolver as possíveis zonas de investigação e a construção de perguntas generativas.

A partir destas planificações e do material que vai sendo gerado como consequência dos registos e das observações que documenta no cotidiano educativo, o professor começa a ensaiar pequenas narrativas visuais e textuais de cenas que vai encontrando no conjunto de materiais produzidos. A esse conjunto de documentos, chamamos de processos documentais.

Exemplo	Âmbito	Zona de Investigação	Perguntas generativas
Grupo de professores deseja compreender melhor sobre o trabalho com o Brincar Heurístico na creche.	<i>Investigação do Professor</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Papel do professor; • Modalidade do brincar das crianças menores de 3 anos; • Aprendizagem das crianças de 0-3 anos; • Brincar Heurístico; • Organização de espaço e materiais; • Campo de Experiência Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações • Campo de Experiência Corpo, gesto e movimento 	<ul style="list-style-type: none"> • Com quais tipos de materiais ofertados as crianças permanecem por mais tempo investigando? • De que modo a continuidade de um mesmo grupo de crianças ao longo das sessões do Brincar Heurístico fortalece as interações? • Ao longo das sessões do Brincar Heurístico é possível perceber a manutenção de alguns padrões de exploração dos materiais pelas mesmas crianças?
A instituição deseja refletir a respeito do momento das refeições com vista à qualificá-lo.	<i>Investigação e concretização do projeto educativo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia e participação das crianças; • Bem-estar; • Aprendizagem da vida cotidiana; • Campo de Experiência O eu, o outro e o nós • Campo de Experiência Corpo, Gesto e Movimento • Campo de Experiência Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações 	<ul style="list-style-type: none"> • Como organizar os momentos de refeição garantindo o bem-estar e participação das crianças? • Como o espaço de alimentação pode converter-se em um prazeroso momento de socialização entre as crianças? • O que é preciso organizar em termos de espaço, tempo e materiais para garantir um bom momento nas refeições?
As crianças de 4 anos estão intrigadas sobre como as aranhas constroem suas teias .	<i>Projeto de aprendizagem das crianças</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Campo de Experiência Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações • Campo de Experiência Escuta, fala, pensamento e imaginação • Campo de Experiência Traços, sons, cores e imagens 	<p>Perguntas do professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como as crianças narram e representam graficamente suas hipóteses e teorias sobre a construção da teia de aranha? • As crianças identificam possíveis fontes de pesquisa para o projeto? • Que vocabulários as crianças vão incorporando ao longo do projeto? <p>Perguntas das crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como as aranhas tecem as teias? • Como a aranha não cai da teia? • Onde a aranha guarda os fios da teia?

A partir dos processos documentais é que se decide *o que, para quem, com quem, como, quando e onde*⁴ será compartilhado. É neste momento que entra a **comunicação** que torna visível os processos das crianças, a intencionalidade do adulto e o projeto educativo da instituição.

A comunicação é o momento em que se decide que algum elemento do percurso que está sendo investigado já pode ser compartilhado, que foram suficientemente refletidos no interior da instituição. Em algumas situações, o que é comunicado está diretamente vinculado com as perguntas generativas que foram elaboradas inicialmente, em outros casos, o que é comunicado é emergente do processo, ou seja, nasce da interpretação e reflexão do professor a respeito de um tópico que não havia sido vislumbrado inicialmente.

⁴ Estas cinco perguntas são conhecidas no universo jornalístico como os 5W de ouro: Who (quem), What (o quê), When (quando), Where (onde) e Why (porquê). Na literatura específica sobre documentação pedagógica encontramos implícita ou explicitamente um novo elemento, With (com quê), conforme pode ser visto em Malvasi e Zoccatelli (2012) e Edward et al (2007).

⁵ Conforme será apresentado neste caderno sobre a comunicação e poderão ser vistos mais exemplos no caderno 3 no capítulo sobre Design da Comunicação

A comunicação pode ser através de um painel, de um livreto, de um portfólio temático, de uma mini-história, de uma exposição, de um vídeo, etc.⁵

É importante destacar que temos optado por diferenciar o que são os processos documentais da comunicação para não reduzir a documentação pedagógica apenas àquilo que é comunicado. É muito comum nomear a comunicação feita (painel, mini-história, livreto, portfólio) de documentação pedagógica. A documentação pedagógica não pode ser nomeada para referir-se ao produto em si. A documentação pedagógica envolve os processos documentais (o processo) e a comunicação (o produto). O produto comunicado sempre emerge do trabalho desenvolvido. Nesse sentido, adverte-se que documentação pedagógica não é produto, mas um processo que resulta em um produto com ênfase no processo (FOCHI, 2013).

Os níveis de trabalho da documentação pedagógica

Na documentação pedagógica, entendemos que existem dois níveis focais do trabalho: o primeiro, interno, onde são gerados os processos documentais - de construção de uma prática observada, registrada e interpretada para a sua retroalimentação e para a identificação das zonas de construção de conhecimento das crianças. O segundo nível, externo, trata-se da comunicação das crenças e dos valores que a instituição construiu, da comunicação dos modos de como as crianças interpretam e elaboram para si mesmas, para os outros e para o mundo, ou seja, é um nível de compartilhamento e diálogo democrático com a comunidade.

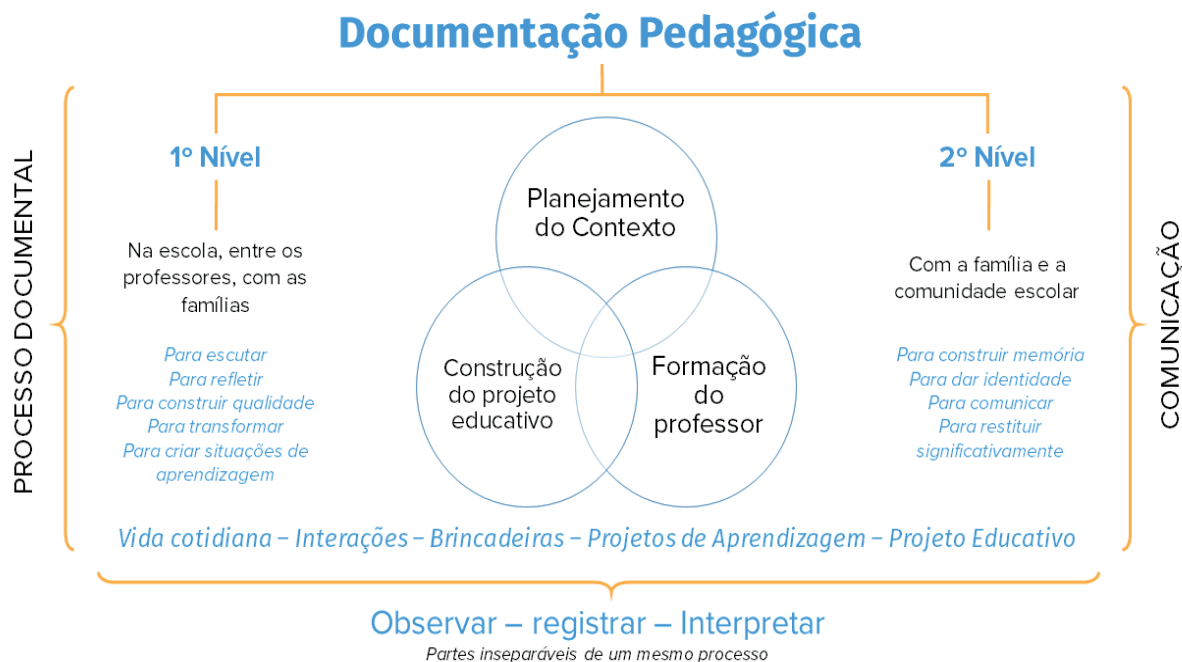


Figura 1 – Níveis da Abordagem da Documentação Pedagógica
Fonte: Fochi, 2017

Primeiro nível: A construção dos processos documentais no interior da instituição de educação infantil

O primeiro nível é o ponto chave de um dos aspectos centrais da abordagem da documentação pedagógica, a escuta. A escuta, para Malaguzzi (2001), é um modo do adulto acolher o universo das crianças e por isso, de levá-las à sério. É um antídoto contra a traição do potencial das crianças e, assim, um modo de diminuir os abismos entre o que dizemos em relação às crianças e o que fazemos com elas.

A escuta aqui é entendida como verbo ativo, como premissa da relação de aprendizagem, como curiosidade, como tempo de silêncio e pausas interiores, como suspensão, como sensibilidade para aquilo que nos conecta aos outros e a nós mesmos (Rinaldi, 2012).

Por isso, o primeiro nível é estruturante para refletir a respeito do agir do adulto e do modo como as crianças constroem sentido sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. A função deste primeiro nível é compreender e acolher o sentido que emerge da experiência educativa. A partir dessa reflexão, saber criar situações de aprendizagem e projetar a continuidade da ação educativa, pois o passado é propulsor do futuro, já afirmou Dewey (2010, p.28), “assim como nenhum homem vive e morre para si mesmo, nenhuma experiência vive e morre para si mesma”.

A oportunidade de restituir a ação educativa através de um conjunto de registros frutos de observações (que preferimos chamar de observáveis) ajuda a organizar propostas de aprendizagem que não pareçam um acúmulo de situações distintas e desconexas. Ao contrário, devem ter continuidade e conectividade, proporcionando às crianças contextos aonde possam aprofundar e investigar potencialmente. Não podemos apenas falar de uma criança competente, é preciso saber criar ambientes que acolham sua potência.

6 É importante lembrar que hoje no Brasil a Educação Infantil tem um conjunto de documentos (alguns mandatários) e publicações que podem auxiliar a elaboração de políticas, a formação de professores e a própria construção do trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil. Como exemplo, podemos indicar: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, Critérios para um atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças; Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil; Brinquedos e Brincadeiras.

Nesse sentido, no primeiro nível da documentação pedagógica, podemos construir qualidade dos contextos educativos, pois deste modo é possível observar, registrar e interpretar as condições que estão sendo dadas para as crianças viverem o dia a dia na escola. É fundamental criar estratégias para monitorar a prática educativa. Não se trata de um monitoramento externo, pré-fabricado e implantado na instituição, mas sim, um modo de acompanhar o que está sendo feito e com possibilidade de ser confrontado com os documentos oficiais que as instituições dispõem (Diretrizes, Padrões de Qualidade, Projeto Pedagógico, etc)⁶.

Nesse mesmo sentido, construir qualidade significa “deixar vestígios da memória, produzir continuidade, refletir, projetar, comunicar, transferir conhecimento são as diversas faces da documentação que servem para crescer e colocar em discussão o próprio fazer” (TOMASELLI, ZOCCHI, 2009, p. 27), uma vez que dinamizam os modos como o conhecimento pedagógico é gerado e atualizado nos interiores das instituições.

Em suma, pode-se dizer que esse primeiro nível é aquele que se ocupa com a transformação. O cotidiano de cada instituição precisa ser visto como algo que de o que pensar. Por sua vez, quando observado, registrado e refletido, autoriza e encaminha as tomadas de decisões sobre a criação de um contexto educativo que acolhe o universo das crianças.

Ainda é importante destacar que tudo o que vai sendo produzido ao longo do primeiro nível - que nada mais é que um planejamento refletido, nascido de uma escuta ativa do adulto em relação às crianças e que é capaz de narrar seus percursos de aprendizagem - é um momento de produção de conhecimento pedagógico e de importante formação dos profissionais envolvidos.

Este primeiro nível vai acontecendo repetidamente. Na verdade, o primeiro nível é o que alimenta o trabalho do professor no dia a dia. Contemporaneamente ao primeiro, em determinados momentos se realiza o segundo nível.

Segundo nível: comunicar os percursos de aprendizagem

No segundo nível é quando se decide comunicar algo. Como Malaguzzi afirma, “o que não se vê não existe”. Este nível é de grande importância para a documentação pedagógica pois é quando se transforma uma trajetória que respeita as crianças e os adultos e foi altamente refletida em um documento aberto à contestações, diálogo e memória.

Bonás (2011) dirá que não apenas compartilhamos para evidenciar nosso respeito e amorosidade em relação às crianças, compartilhamos para nutrir nas famílias novas formas de reconhecerem seus filhos. E às vezes também comunicamos algo para olhares externos à escola, e isso acaba tornando o documento compartilhado um lugar de encontro para crescer juntos.

A respeito deste mesmo tópico, Dahlberg e Moss (2005) destacam que a estratégia da documentação pedagógica pode se converter em uma verdadeira “ética do encontro”, pois a abertura para as experiências das crianças é a tradução da coragem para a construção ética da relação com o outro e com o mundo.

A comunicação, que pode ser através de um vídeo, de uma mini-história, de um portfólio, de um painel, de uma exposição, de um livreto ou livro⁷, cumpre muitos papéis, e dentre estes, criar uma memória pedagógica e cultural da instituição, das crianças e do professor.

Deixar memória pedagógica sobre o que é feito nas escolas, pode ser uma afirmação a respeito de um momento particular da vida das crianças em espaços institucionais. E construir a memória das crianças é também construir a memória da instituição. Dado que a Educação Infantil ainda recente em nossa realidade, o valor da comunicação enquanto memória é também uma defesa e afirmação do valor político que é para as crianças esta instituição.

7 Cada um desses suportes que aqui exemplificamos não tem o valor em si mesmo. Não se trata apenas de fazer portfólio e com isso nomear como documentação pedagógica. A comunicação que aqui estamos nos referindo tem um valor importante porquê decorre de um longo trabalho desenvolvido anteriormente.

Além disso, as escolas muitas vezes parecem todo ano nascer do zero. Sem história e sem marcas que afirmam um dado projeto educativo. Mesmo as crianças que permanecem na escola e já a frequentaram em outro ano, parecem estar como “novos hóspedes”. Construir uma história pedagógica em uma instituição é um dever dos profissionais que ali passam tantas horas do seu dia tentando transformá-la em um bom lugar, e não pode ficar apenas nos discursos e nas lembranças, é preciso concretizar. É preciso deixar rastros do que se faz para afirmar uma dada identidade e uma dada ideia de educação (Malaguzzi, 2001; Hoyuelos, 2004, 2006).

Como Malaguzzi (2001) sempre afirmou, tornando visíveis as experiências educativas, podemos criar e afirmar uma identidade a respeito da instituição de Educação Infantil, da docência com crianças pequenas e de uma nova imagem de criança, rica, competente, feita de “cem linguagens”.

E restituir significativamente os percursos das crianças transforma uma comunicação numa ferramenta de metacognição. Possibilita, como destaca Davoli (2011), uma oportunidade para as crianças reconhecerem como aprendem. Restituir significativamente incorpora o valor da subjetividade, ou seja, “de que não existe ponto de vista objetivo que torne a observação neutra. [...] O valor da subjetividade também significa que o sujeito precisa assumir responsabilidade pelo seu ponto de vista” (DAHLBERG, 2016, p. 229).

Para restituir as experiências das crianças não são necessárias apenas palavras. Aliás, é preciso buscar diferentes linguagens para “manifestar o sentido da experiência das crianças, sem aprisionar tal experiência em sentenças escritas num piscar de olhos, mas restituindo-as à sua plenitude” (FORTUNATI, 2012, p.5). Ao compartilhar as narrativas ancoradas em diversas linguagens, isoladas ou em comunhão, abre-se um espaço público para que os percursos das crianças possam ser vistos e escutados novamente.

Com isso, é preciso pensar com atenção nos diversos formatos que se tem à disposição para comunicar e assumir que “cada modalidade acrescenta algo ou deixa algo fora” (GANDINI, GOLDHALBER, 2002 p. 153).

Pode-se dizer que o esforço, tanto no primeiro como no segundo nível, é a promoção da cultura da infância e de uma cultura pedagógica. Para tal, a crença é de que a escola é o espaço privilegiado para a garantia dos direitos das crianças e da construção de um estatuto pedagógico que respeite os meninos e as meninas, que reconheça na área da pedagogia a possibilidade de inovar e estabelecer-se como ciência que efetivamente contribua com os modos de fazer, pensar e comunicar a complexidade do que se faz em uma instituição de educação infantil.

Na circularidade destes dois níveis da documentação pedagógica ainda acreditamos que mobilizamos três dimensões importantes:

- I. o planejamento do contexto educativo, em que se organiza os tempos, os espaços, os materiais e diferentes arranjos de grupos com maior consciência e assertividade em termos de resposta das necessidades das crianças;
- II. a construção e concretização de um projeto educativo, que não se limita a um documento escrito mas se mantém vivo, comunicado e constantemente revisitado pelos diferentes atores da escola, traduzido no cotidiano da instituição e, por fim
- III. um modo contextualizado e permanente de formação dos professores.

O exercício de construir a ação pedagógica implicada na observação, registro e interpretação do cotidiano educativo mobiliza o professor a aprender e tomar consciência sobre o seu próprio fazer. Comunicar posteriormente, também o responsabiliza e lhe confere a devida importância e valor no processo educativo de uma criança.

Passamos agora a analisar com mais calma algumas pistas para o caminho que existe do processo documental à comunicação.

Ciclo da construção do processo documental até a construção da comunicação

A construção do Ciclo “Processo documental – comunicação” é um detalhamento do que anteriormente foi explicitado em relação aos dois níveis da documentação pedagógica.

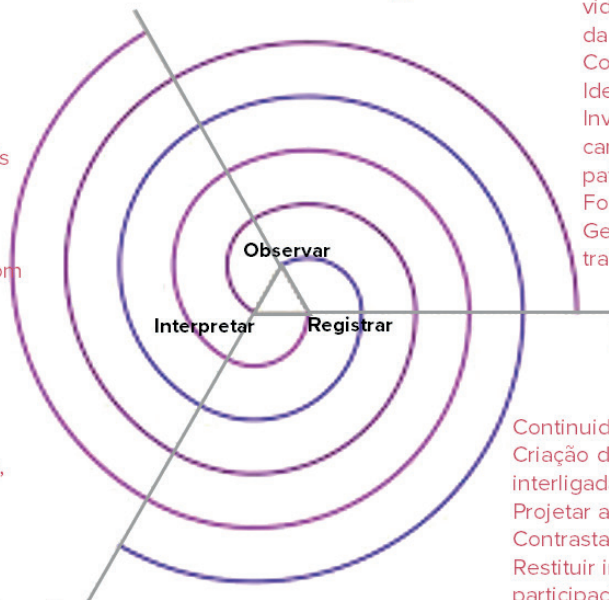
Trata-se de um processo contínuo de trabalho que embora possa ter uma certa organização e clareza sobre as suas etapas na ilustração a seguir, é fundamental advertir que não se trata de um caminho seguro, tampouco, de um processo totalmente cartografado. Muito pelo contrário, este desenho metodológico de trabalho que conseguimos alcançar é fruto de inúmeras revisões e análises dos processos que foram vividos internamente com o grupo de escolas do Observatório da Cultura Infantil, o qual ao longo de seis anos de investigação no âmbito da prática com a documentação pedagógica foi sendo delineado. Preferimos entendê-lo como pistas cartografadas da documentação pedagógica do que como um método propriamente dito.

Neste Ciclo, partimos de três partes inseparáveis de um mesmo processo: a observação, o registro e a interpretação. A partir destas três partes, desdobram-se os dois níveis da documentação pedagógica: o interno, o processo documental e o externo, a comunicação.

No primeiro nível do processo documental temos dois movimentos: “produção de observáveis para construir o caminho investigativo” e “projetar e reprojeter a ação educativa”. Dentro destes âmbitos é onde se desenvolve parte importante do trabalho de formação e autoformação do professor, assim como, onde o professor constrói e sustenta seu percurso de trabalho. O Segundo nível, “construção da comunicação” evoca aos movimentos necessários para compartilhar o que se pretende comunicar. Vamos observar com cuidado cada etapa do ciclo.

Produção de observáveis para construir o caminho investigativo

Definir o que se quer comunicar
 Definir para quem será endereçada
 Definir com que observáveis
 Definir como comunicar
 Definir quando e onde compartilhar
 Construir a comunicação com vista a restituição das experiências
 Submeter aos pares para identificar a clareza do documento
 Compartilhar para tornar visível a imagem da criança, do adulto e da escola



Observação e registro do campo de interesse (projeto das crianças, vida cotidiana, projeto educativo da instituição, âmbito do adulto).
 Contraste entre pares
 Identificação da Zona de Investigação (articulação com os campos de experiência, patrimônio cultural e pedagógico)
 Formulação de Perguntas Geradoras que guiarão o trabalho do adulto

Projetar e reprojeter a ação educativa

Continuidade das observações e registros
 Criação de situação de aprendizagem interligadas
 Projetar a continuidade do trabalho
 Contrastar entre pares
 Restituir internamente envolvendo a participação das crianças
 Restituir internamente envolvendo a participação dos pais

Construção da Comunicação

Figura 2 – Ciclo Processo Documental – Comunicação

Fonte: Fochi, 2017

Produção de observáveis para construir o caminho da investigação

Nesta primeira parte do primeiro nível é o momento em que construímos elementos para elaborar a premissa do trabalho investigativo que se pretende. Como foi dito anteriormente, a investigação pode ser de diferentes âmbitos: da instituição, do professor, da criança. Para poder chegar à zona de investigação⁸ e as perguntas generativas, é preciso que o professor habitue-se à prática da observação e do registro⁹. Chamamos isso de observáveis, que refere-se aos

8 Lembre-se, na zona de investigação é onde podemos articular com os campos de experiência, por exemplo.

9 Convidamos a especialista em fotografia Beatriz Salet (Unisinos - RS) e a professora de Educação Infantil da EMEI João de Barro, Alcione Machado Julio, para nos darem dicas a respeito da fotografia e de como fotografar. Para saber mais, leia no final do material o texto complementar dedicado a este tema.

[...] registros feitos a partir de observações do cotidiano e que garantem a possibilidade de serem utilizados para refletir. Os observáveis são, necessariamente, materiais concretos, físicos: fotografias impressas, arquivos de fotografia, arquivos de vídeo, anotações do professor, exemplares de produções das crianças. Em outras palavras, algo que se possa observar posteriormente ao momento em que ocorreu. (FOCHI, 2017, p. 48).

De posse destes observáveis, são realizados os contrastes entre pares (com outros professores ou coordenadores). Bruner (2001, p. 140) dirá que “ouvir dois relatos contrastantes, mas igualmente razoáveis do ‘mesmo’ acontecimento [...] nos leva a examinar como dois observadores poderiam ‘enxergar’ as mesmas coisas acontecendo e sair com histórias tão diferentes do que aconteceu. Isto nos desperta”. Esta é uma forma de afirmar a dialogicidade que há na abordagem da documentação pedagógica, além de ser um antídoto para as verdades absolutas. É importante sempre afirmar que aquilo que capturamos através de um conjunto de observáveis “não é uma descrição objetiva da realidade, mas sim o resultado de escolhas que, enquanto tal, pressupõe uma assunção de responsabilidade no que diz respeito aos significados da ação educativa” (MALVASI, ZOCCATELLI, 2013, p. 32).

Ainda se tratando dos contrastes, nem sempre é possível encontrar um parceiro para dialogar e mesmo assim, o trabalho educativo precisa continuar. Mesmo sozinho, a reflexão sobre o conjunto de observáveis

pode ser feita com o que Rinaldi (2005, p. 65) chama de “escuta interna, escuta de nós mesmos”. Contrastar, consigo mesmo ou com os pares é sempre uma oportunidade singular de “uma pausa, uma suspensão, um elemento que engendra ouvir os outros, mas que também é gerado pelo escutar o que os outros têm de nós”.

A partir disso, é possível chegar a um contexto observado e refletido para então, identificar uma Zona de Investigação (articulada com os campos de experiência, patrimônio cultural e pedagógico) e formulação de Perguntas Generativas que guiarão o trabalho do adulto. Vejamos um exemplo de instrumento que construímos no OBECI para mapear estes processos.

 Instrumento de Intenção Investigativa		
Grupo:		
Professor:		
Período: / /2018 até / /2018		
Contexto observado e refletido	Zona de Investigação	Perguntas generativas

Este é o instrumento no qual sistematizamos os observáveis em um ou dois encontros de contrastes para conseguir criar um certo horizonte para o trabalho educativo. Ao longo do desenvolvimento do trabalho, retornamos a ele e vamos acrescentando novas perguntas ou zonas que emergem durante o trabalho.

Esse instrumento é refeito sempre que se modifica consideravelmente o rumo da investigação com as crianças ou do professor.

Projetar e reprojetar a ação educativa

De posse do instrumento anterior com a sistematização da intenção investigativa, podemos projetar e reprojetar a ação educativa. Aqui é importante destacar dois pontos. O primeiro é a noção de sessão. “Sessão não é sinônimo de atividade. A ideia de sessão está voltada para um espaço de tempo em que um grupo de crianças está **em** atividade” (FOCHI, 2015b, p. 6). Trata-se de um conjunto aberto de possibilidades proposta pelo adulto com base na zona de investigação delineada e nas perguntas generativas elencadas.

A segunda noção é a da continuidade. As sessões ou um conjunto de sessões se transformam em situações de aprendizagem que podem se converter em importantes momentos para as crianças construírem sentido para o conhecimento gerado. Quando um professor elabora suas estratégias a partir da escuta ativa dos percursos das crianças, ele consegue construir jornadas de aprendizagem que permitem aos meninos e as meninas irem elaborando, aprofundando e ganhando intimidade com os saberes e os objetos de investigação. Já se falou anteriormente que a desconexão das propostas oferecidas às crianças são reveladoras do como não compreendemos a competência delas para atribuir significado à sua própria aprendizagem. Malaguzzi (2001) falava da capacidade das crianças em criarem seus próprios mapas cognitivos, emocionais e sociais. Fochi (2015a, p. 225 - 226) considera que “as experiências de

aprendizagem das crianças envolvem tempo. [...] Como a realidade da criança é ainda bastante fragmentada, marcada pelo ‘aqui e agora’, a possibilidade de continuidade garante o crescimento e qualidade das experiências dos meninos e meninas”.

Assim, pensar em sessões e em linhas de continuidades envolve ter a clareza da investigação que está em curso e a construção objetiva de um contexto favorável:

(i) de tempo, para que as crianças possam permanecer em seus percursos de investigação; (ii) de materiais em quantidade suficiente para que cada criança do grupo não seja constantemente interrompida e com variedade ampliada para aumentar seu repertório de negociações entre os próprios materiais; (iii) de espaço, pois se faz necessário garantir opções diversas de atuações das crianças em um mesmo local, sem que as obrigue a permanecer todas em uma mesma atividade por longos períodos de tempo; e (iv) de grupo, pois já se sabe que as crianças conseguem atuar melhor quando estão em pequenos grupos. (FOCHI, 2015a, p. 226)

Outro instrumento criado no Observatório, trata da organização semanal para auxiliar o professor no planejamento. Este instrumento é diretamente conectado com o anterior em que se reflete o conjunto de observáveis para definir uma zona de investigação e as perguntas generativas.

Este instrumento é voltado para a organização da sessão apenas e não para o planejamento dos demais momentos da jornada. Entendemos que existem duas dimensões no planejamento do professor: a primeira, longitudinal e com vista ao planejamento do contexto, em que se dedica a refletir sobre a gestão do tempo, a organização dos espaços da sala referência, o tipo de materiais disponíveis para as crianças e os diferentes momentos que ocorrem cotidianamente (tais como as refeições, entradas, saídas, etc). Planejar o contexto também é um tipo de planejamento em que se expressa a intencionalidade do professor. A outra dimensão do planejamento é esta que nos referimos aqui, o planejamento de sessão.



Instrumento de Organização Semanal

Grupo:

Professor:

Período: / /2018 até / /2018

Dia	Sessão planejada	Organização do grupo e do tempo	Organização do espaço e dos materiais	O quê e como será observado
<i>Segunda-feira</i>				
<i>Terça-feira</i>				
<i>Quarta-feira</i>				
<i>Quinta-feira</i>				
<i>Sexta-feira</i>				

No planejamento de sessão são definidas quais serão as propostas oferecidas às crianças, como serão organizados os grupos de crianças, ou seja, se terá algum critério de quais irão participar em cada momento ou não. Também é indicado o tempo, tendo em vista que é preciso ter uma consciência em relação ao período mais adequado do dia para cada tipo de proposta. Além disso, são planejados os materiais e os espaços necessários. Por fim, é previsto o quê e como será observado e registrado, interligando com as perguntas generativas e abrindo para aquelas que irão emergindo ao longo das investigações.

No desenrolar do trabalho, vamos dando continuidade às observações e aos registros pois isto servirá tanto para o professor refletir e continuar planejando as propostas quanto para posteriormente comunicar.

Aqui também é importante lembrar que os momentos de contrastes podem enriquecer fortemente o trabalho. Dialogar, submeter a outros pontos de vista são sempre oportunidades singulares e de grande crescimento profissional.

Um outro instrumento criado é para as anotações e reflexões do professor a respeito da semana. Como síntese, o professor pode ir pré-organizando alguns registros e trazendo anotações, falas das crianças e impressões suas que auxiliem a ir compreendendo o percurso vivido.

Esses materiais que vão sendo organizados podem ser utilizados para envolver as crianças e escutar as narrativas que elas próprias constroem a partir dos seus próprios percursos. Com isso, se auxilia tanto a restituir internamente a participação das crianças como em reuniões com as famílias é possível restituir internamente a participação dos pais.

Neste instrumento também pode ser registrado os pontos para a continuidade do trabalho do professor. Uma outra alternativa que temos utilizado é a construção de mini-histórias semanais. A esse respeito, logo trataremos explicitando melhor o que temos chamado de mini-histórias.



Instrumento de Reflexão Semanal

Grupo:

Professor:

Período: / /2018 até / /2018

Reflexão da semana e relançamento projetual (pontos para a continuidade do trabalho)

Construção da Comunicação

Como foi tratado anteriormente, a comunicação é um momento importante para tornar visível a imagem de criança que temos, assim como a imagem de adulto e de escola.

Ao projetar uma comunicação é importante observar alguns pontos da linguagem da comunicação que poderão auxiliar. Passamos aqui a observar com um pouco mais de atenção alguns itens que podem contribuir na elaboração da comunicação:

O quê

A escolha do que se quer contar é antes de tudo um ato político. É tirar as crianças do silêncio que culturalmente tem se colocado. É ponte com a cultura e fórum democrático para dialogar sobre tudo com todos.

A criança não é uma criança silenciosa, mas sim uma pessoa que precisa de espaço e tempo para nomear o mundo, que precisa de espaço e tempo para mostrar competência num processo de documentação em que a comunicação é um aspeto central (EMILSON; SAMUELSON, 2014). Do mesmo modo, as famílias não são silenciosas, são antes atores educacionais com tempo, espaço e voz para “contar o mundo” de aprendizagem das suas crianças. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 114)

É provável que ao longo do trabalho que o professor for desenvolvendo, muitos temas poderão aparecer. Mesmo que tenha conseguido identificar uma pergunta generativa e uma zona de investigação inicialmente, nem sempre a comunicação será apenas sobre isso. Vejamos um exemplo

“A professora Karen estava se perguntando a respeito de como as crianças de 4 se relacionavam com a linguagem gráfica, em especial, que transformações ocorriam nos desenhos quando uma investigação tinha um certo grau de continuidade. Além disso, o que ela estava querendo entender era tanto a respeito do papel do professor na criação de situações de aprendizagem como no reposicionamento do adulto sem intervir ou abandonar as crianças. Utilizando os Ciclos de Simbolização de Loris Malaguzzi (EDWARDS, 1999), Karen desenvolveu uma investigação sobre o olho e o olhar. Ao final da investigação, além de ter conseguido perceber diferentes elementos a respeito do desenho das crianças e do papel do adulto, ao dialogar com outros colegas de trabalho Karen percebeu que as crianças foram produzindo importantes teorias a respeito. Percebeu que devido ao tipo de intervenção consciente que ela foi realizando ao longo da investigação e em função do tipo de situações de aprendizagem criadas, os meninos e meninas foram transformando os desenhos e comunicando através deles suas teorias e ideias científicas e fantásticas.”

Em resumo, no trecho que acabamos de ver a comunicação que Karen elaborou foi com o foco nas teorias das crianças sobre os olhos e olhares embora seu processo documental explicita como perguntas iniciais sobre a transformação do desenho e do papel do adulto. É importante destacar

que apesar da escolha desta comunicação que a professora fez se tratar das “teorias das crianças” nada impede que a partir deste mesmo material possa ser feita outras comunicações a respeito das zonas de investigação que inicialmente se havia elencado.

A respeito deste tópico vale destacar sobre o ato de fazer escolhas. Dalhlberg, Moss e Pence (2003, p. 195) irão dizer que quando queremos compartilhar algo é preciso ter em mente que sempre “representa uma escolha, uma escolha entre tantas outras, uma escolha na qual participam os próprios educadores. Da mesma forma, aquilo que não escolhemos constitui uma escolha”.

Quando comunicamos algo devemos ter em mente que estamos fazendo uma escolha a respeito do que queremos compartilhar e que antes de tudo, trata-se de um ponto de vista sobre uma dada realidade. Os mesmos autores irão nos chamar atenção sobre o lugar da subjetividade que a abordagem da documentação pedagógica traz com ela. Esta subjetividade é o que nos convoca a responsabilizar-se por aquilo que decidimos narrar.

Ter claro o que se pretende comunicar é fundamental para dar conta que o documento se converta em objeto de conexão com o leitor. Não se pode comunicar tudo. Decidir o que se quer comunicar é também declarar com consciência sobre as jornadas de aprendizagem.

Para quem?

Sendo a comunicação um fórum público de debate, de leituras múltiplas, definir a quem se dirige é importante. Em uma instituição podemos construir comunicação endereçadas às crianças, aos familiares e a outros profissionais. Para cada endereçamento, há particularidades a serem observadas no estilo de linguagem utilizada, no local afixado (por exemplo, sendo para as crianças um painel, este deve estar na altura delas) e na mensagem que se pretende contar.

É óbvio que uma mesma comunicação pode ser lida por todos, mas a intenção de quem produz a comunicação é fundamental no direcionamento de ideias que se pretende partilhar.

Para as crianças

Quando se produz uma comunicação para as crianças, damos a elas um lugar no mundo. Como Malaguzzi (2001) gostava de dizer, “tiramos elas do anonimato”. Nenhuma criança gosta de ficar no anonimato. Mostrar para as crianças que reconhecemos os seus processos e a reconhecemos na relação educativa é uma forte contribuição para a sua identidade. Malvasi e Zoccatelli (2012, p. 35) comentam que “encorajar a formação da identidade de cada criança significa valorizar a sua história pessoal” e no caso do seu tempo em uma instituição, o valor da história de cada criança também se dá através “da construção das relações com outras crianças e adultos, dos percursos de exploração e das emoções ligadas à criação e à descoberta” (MALVASI, ZOCCATELLI, 2012, p. 35).

Do mesmo modo, quando oferecemos a criança a oportunidade de ver outra vez seu percurso, abrimos um espaço para que ela possa compreender o modo como apreende, o modo como faz e como constrói significado. Isso significa restituir à própria crianças a sua aprendizagem. Quando fazemos isso, estamos com as crianças colecionando exemplos particulares sobre nós mesmos, mergulhando fundo em um processo de autoconhecimento e de aprendizagem.

Altimir (2011) chamará atenção para o fato de que quando comunicamos para as crianças estamos também mostrando a elas que existe um adulto interessado no que a criança tem a dizer. E esta mensagem implícita é fundamental para a criança confiar e ter uma imagem positiva de si.

Para as famílias

Quando comunicamos para as famílias, não apenas lhes mostramos o valor de um serviço educativo, mas também lhes oferecemos a oportunidade de conhecer e (re)conhecer seus filhos a partir de outros olhares. E isto pode ser um meio de diálogo entre escola e família. Os pais poderão sentir-se seguros conhecendo melhor as jornadas educativas das escolas e com isso, poderão apoiar o trabalho que ali é feito.

Ao mesmo tempo, criar ocasiões para compartilhar as comunicações direcionadas para as famílias pode se converter em pontes importantes

para o processo de educação das crianças, “representa refletir juntos sobre os significados das experiências que as crianças estão vivendo, representa investir na construção partilhada da história de crescimento de cada criança” (MALVASI, ZOCCATELLI, 2012, p. 36).

Para outros profissionais

A comunicação tem um grande valor formativo. Produzi-la com vista aos pares pode ser uma oportunidade de confrontar conceitos, de dar valor a profissão e, como destaca Malaguzi (2005, p. 214) na carta pelos três direitos, os profissionais devem ter “[...] o direito de diálogos abertos entre eles mesmos, os componentes da coordenação pedagógica e os conselhos de gestão [...] contribuindo desta maneira a selecionar os métodos, as didáticas, os projetos de investigação e observação”.

Neste sentido, uma boa comunicação também é uma boa oportunidade de fazer novas perguntas e inventar novos modos de trabalhar com as crianças. É uma chance de desafiar os discursos dominantes (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003). É um modo de traduzir as escolhas e de “expressar a vontade de ser visível” (MALVASI, ZOCCATELLI, 2012) e de declarar “quem são os protagonistas da experiência” (DOLCI, 2011).

Com que?

Para cada finalidade e endereçamento da comunicação, alguns observáveis poderão ser mais produtivos que outros. Por exemplo, é potencialmente produtivo a utilização de fotografias quando se deseja que a comunicação seja endereçada às crianças e comunique algo que acontece em um determinado local da escola: como as mãos “pensam” no uso da pia do banheiro. Nesse caso é dispensável o uso de textos ou outros tipos de elementos.

Em se tratando de uma comunicação que será endereçada aos pais a respeito de um dado aspecto de um projeto de aprendizagem das crianças, exemplos das falas das crianças, a explicitação do contexto maior em que se dá aquele recorte, interpretações dos adultos e imagens parecem compor algo fecundo para o objetivo pretendido.

A seleção de cada observável deve sempre responder ao objetivo pretendido. Mas atenção: há uma forte tendência pelo uso de imagem preterindo a escrita. Malaguzzi (2001) já reclamou a respeito disso e falou que é mais fácil um caracol deixar rastros de onde passou que um professor deixar marcas do seu trabalho. Escrever é cansativo e implica assumir um alto grau de responsabilidade sobre como nomeamos e definimos o que interpretamos. Para as crianças devemos utilizar a nossa melhor linguagem, não a mais simplificada. Isto não é simples e talvez por isso, preterimos tanto a escrita. Malvasi e Zoccatelli (2012, p. 42) também comentam a respeito deste aspecto e alertam: “fala-se, transmite-se oralmente em prejuízo de uma escrita menos presente: escrever, de fato, é muito mais cansativo e exigente, a palavra escrita permanece e constitui memória, a palavra escrita vincula”.

Não há uma fórmula exata. É necessário estar atento para conseguir contar o que se quer da melhor forma possível. O que se sabe é que as diferentes linguagens (escrita, fotográfica, videográfica, gráfica...), quando bem combinadas, amplificam a expressividade dos documentos e abrem possibilidades de leituras ampliadas. Juntas, essas linguagens “possuem um fortíssimo valor comunicativo e representativo, por terem a capacidade de evocar e falar com cada um de nós, respeitando a sensibilidade individual e possibilitando a transmissão de conexões e cruzamento com outras imagens, outras passagens, outras linguagens” (MALAVASI, ZOCCATELLI, 2012, p. 42).

Mais uma vez, quanto mais claro forem as intenções do adulto em relação ao que deseja comunicar, melhor saberá escolher o que e como construir o documento.

Como?

São inúmeras as possibilidades que se tem de estruturar uma comunicação. Painéis, vídeos, exposição, mini-história, portfólios, livretos, projeções. São infinitos os formatos possíveis para materializar a comunicação pretendida.

Obviamente, há formatos mais apropriados para cada situação. No quadro a seguir, exemplificamos algumas possibilidades que construímos a partir da análise de um conjunto de experiências de instituições que trabalham com a documentação pedagógica em nosso país e no exterior.

No terceiro caderno desta coleção reunimos algumas dicas técnicas sobre fotografia, vídeo e design que poderão auxiliar na elaboração dos materiais anteriormente listados.

Formato	Como pode ser utilizado
Painél	<p><i>É um formato interessante para comunicar o projeto educativo da instituição. Cria uma “segunda pele”.</i></p> <p><i>Pode ser mais permanente e dar a identidade de determinadas áreas.</i></p> <p><i>Pode comunicar a respeito de projetos de aprendizagem também, ou, de uma zona de investigação específica.</i></p>
Mini-histórias	<p><i>São narrativas breves que contam episódios da vida cotidiana. Podem ser realizadas semanalmente e afixadas em local visível para as famílias.</i></p> <p><i>Pode ser uma estratégia para ir contando a respeito do grupo ao longo de um ano de trabalho.</i></p>
Portfólios temáticos	<p><i>Pode converter-se em um poderoso material para ir sendo construindo e contando a jornada educativa das crianças ao longo do seu percurso na instituição.</i></p> <p><i>Também pode ser utilizado para narrar a respeito de um ou mais argumentos utilizando-se de imagens, textos, produções das crianças, falas das crianças a respeito de um projeto de aprendizagem.</i></p>
Exposição	<p><i>Muitas vezes um projeto de aprendizagem pode converter-se em um montante de processos documentais que, ao serem profundamente interpretados e refletidos, é possível encontrar ou criar chaves de leituras para narrá-lo integralmente. Neste caso, uma exposição que reúna painéis, portfólios, exemplares das produções das crianças, vídeos, áudios, podem transformar-se em uma bela exposição.</i></p>
Vídeos	<p><i>Nem sempre os formatos que se utilizam de uma linguagem estática respondem a necessidade que se pretende comunicar. As vezes é fundamental escutar as crianças, vê-las em movimento. Neste caso, a edição e decoupage de vídeos podem transformar-se em ricos materiais comunicativos.</i></p>
Projeções	<p><i>Uma parede na recepção da escola, um computador e um projetor podem ser interessantes quando se pretende comunicar algo mais episódico.</i></p>
Reuniões de pais	<p><i>Todos os formatos anteriores podem ser utilizados em uma reunião de pais como disparador para dialogar, conhecer e aprender mais sobre as crianças. Uma compilação provisória de cenas do cotidiano em um Power Point também pode servir para comunicar a respeito de algo que se pretende dialogar com as famílias.</i></p>

Quando?

Estamos acostumados na escola a comunicar para as famílias duas vezes ao ano: ao final do primeiro semestre e antes que o ano termine. Esse é um modelo que afasta as famílias para o diálogo e que não permite que elas se percebam responsáveis pelo processo educativo dos seus filhos.

O que temos defendido é que pode existir uma diversidade de instrumentos de comunicação e com isso, uma diversidade de temporalidades. Por exemplo:

Semanalmente é possível compartilhar mini-histórias referentes a cenas da vida cotidiana das crianças. É importante observar que todas as crianças vão aparecendo ao longo das mini-histórias. Neste formato, priorizamos contar tanto histórias individuais quanto de grupo. Esta comunicação é afixada na porta de entrada da sala de referência para que todos os pais visualizem quando buscam seus filhos. O dia que se coloca a mini-história é a segunda-feira e sempre se refere algum episódio da semana anterior. Ao final do ano, é possível reunir todas as mini-histórias e construir um livro com “A grande história do grupo”.

Neste caso que exemplificamos, semanalmente nos comunicamos com as famílias além de ofertar no final do ano a compilação do material.

Outro exemplo:

Ao final do terceiro ou quarto mês, o professor pode construir uma espécie de portfólio focalizando os diversos acontecimentos da jornada das crianças na escola. Nós chamamos esse portfólio de “Um dia na Escola”. A chave de leitura dele é o tempo. A ideia é comunicar a atuação das crianças nos diferentes momentos do dia-a-dia, evidenciando assim a complexidade da aprendizagem que ali está envolvida. Este documento é individual e reúne imagens, falas das crianças e a interpretação narrativa do professor.

Poderíamos falar de alguns outros exemplos para reforçar a ideia de como é possível ampliar a noção temporal para compartilhar, neste caso em que estamos focando com as famílias.

No quadro a seguir simulamos as diferentes situações de comunicação que são possíveis realizar de modo que mostre as diferentes situações de aprendizagem, com diferentes suportes, tanto individualmente da criança como do grupo que ela faz parte.

Instrumento/Mês	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
<i>Mini-história</i>	XX	XXX XX	XX XX	XXX XX	XX XX	XXX XX	XXX XX	XX XX	XXX XX	XX XX	XX
<i>Grande história do grupo</i>											X
<i>Portfólio “Um dia na escola”</i>				X							
<i>Portfólio temático dos projetos</i>			X			X			X		
<i>Reunião com as famílias</i>	X			X			X			X	
<i>Exposição</i>									X		

Onde?

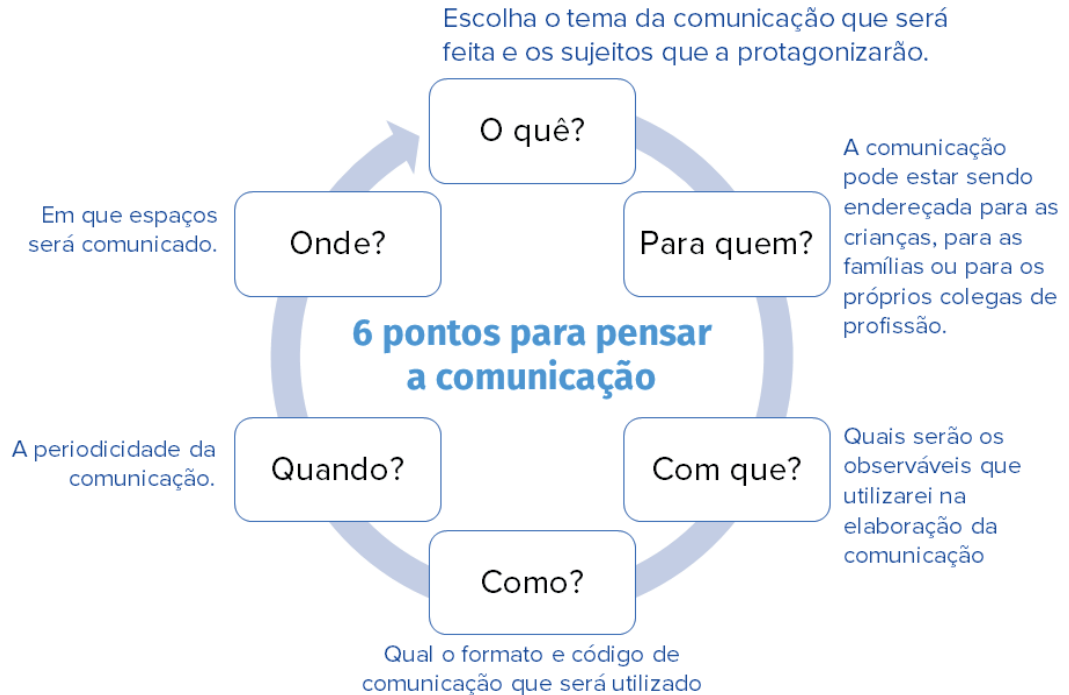
Um último aspecto importante a respeito da comunicação diz respeito ao local utilizado para afixar uma comunicação, ou mesmo, reunir as famílias e dialogar.

Quando estamos endereçando algo às crianças, a altura que colocamos as comunicações (no caso de painéis) ou a qualidade e resistência (no caso de portfólios ou livretos) é de extrema importância. Uma comunicação voltada para as crianças precisa garantir o seu livre acesso e interação sem que dependa da mediação de um adulto.

Se a comunicação é direcionada aos pais, a localização que se coloca a disposição precisa ser de acesso e circulação das famílias. Mesmo quando a intenção de comunicar é a respeito de um elemento do projeto educativo, a análise da circulação de pessoas pelo local, a iluminação para que possa ser lido e a qualidade do material são elementos importantes.

Essas comunicações que compartilhamos com as famílias, as crianças e a comunidade criam uma espécie de segunda pele e declaram os princípios pedagógicas da instituição.

Por fim, sintetizamos esses seis pontos para pensar a comunicação no esquema a seguir.



O papel do professor na documentação pedagógica

Ao longo do texto fomos apontando a mudança paradigmática que implica ao escolhermos a estratégia da Documentação Pedagógica como uma abordagem de trabalho.

Com isso, o professor também acaba por ter um papel importante e de dupla função. De um lado, ele é quem projeta as situações de aprendizagem a partir de observáveis do próprio cotidiano, escutando as crianças, contrastando com colegas, comunicando suas intenções de atuação e formulando perguntas que orientam o seu trabalho. Do outro lado, é quem restitui significativamente a experiência da criança na instituição e torna visível o modo como os meninos e as meninas aprendem. É um professor que faz, que escuta e que narra a vida pedagógica, cultural e política da educação infantil.

Quando trabalhamos com a documentação pedagógica, entendemos o adulto como um sujeito epistêmico, ou seja, reconhecemos nele também o seu valor de quem produz o conhecimento, de quem pensa e faz a respeito da sua *práxis*.

Nunca é demais afirmar o quanto essa estratégia de trabalho tem um valor formativo para o adulto. A tomada de consciência sobre a sua própria prática, contrastada e dialogada com uma dada herança teórica tem, em si, um valor transformativo para o professor e para a própria instituição que ele faz parte. É uma dimensão investigativa em que o professor assume um papel ativo e criativo.

Referências

- ALTIMIR, David. Escuchar para documentar. In. RED TERRITORIAL DE EDUCACIÓN INFANTIL DE CATALUÑA. **Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela**. Barcelona: Octaedro, 2011, p. 37 - 52
- BONAS, Meritxell. El arte de pintos de paisajes. Algunas reflexiones en torno a la documentación. In. RED TERRITORIAL DE EDUCACIÓN INFANTIL DE CATALUÑA. **Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela**. Barcelona: Octaedro, 2011, p. 53 - 57
- BRASIL. CNE. CEB. Resolução CNE/CEB nº. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRUNER, Jerome. **A cultura da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DAHLBERG, Gunilla. Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. In. EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação**. v. 2. Porto Alegre: 2016, p – 235 – 246.
- DALHBERG, Gunilla; MOSS, Peter. **Ethics and politics in early childhood education**. London: Routledge, 2005.
- DALHBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DAVOLI, Mara. Documentar processos, recoger señales. In. RED TERRITORIAL DE EDUCACIÓN INFANTIL DE CATALUÑA. **Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela**. Barcelona: Octaedro, 2011, p. 15 - 26
- DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- DOLCI, Mariano. Afinando la vista para captar los momentos. In. RED TERRITORIAL DE EDUCACIÓN INFANTIL DE CATALUÑA. **Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela**. Barcelona: Octaedro, 2011, p. 27 - 36
- EDWARD, Carolyn et all. **Students learn about education throughout their teacher education program**. Early Childhood Research and Practice, v.9, n. 2, 2007.
- FOCHI, Paulo Sergio. **"Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?"**: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- FOCHI, Paulo Sergio. **Abordagem da documentação pedagógica na investigação praxiológica de contextos de educação infantil**. Relatório de qualificação de tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017, 217 f.
- FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar**

- um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015a. p. 221-232.
- FOCHI, Paulo Sergio. **Planejar para tornar visível a intenção educativa**. Revista Pátio Educação Infantil, out/dez, n. 45, 2015b, p. 4 – 7.
- FORTUNATI, Aldo. **A observação como instrumento para conhecer, contar e refletir**. Revista Pátio Educação Infantil, Ano X. Janeiro/Março: 2012, p. 4 – 7.
- GANDINI, Lella; GOLDBERGER, Jeanne. Duas reflexões sobre a documentação. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 150 – 169.
- HOYUELOS, Alfredo. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2004.
- HOYUELOS, Alfredo. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2006.
- MALAGUZZI, Loris. **La educación infantil en Reggio Emilia**. Barcelona: Octaedro, 2001.
- MALAGUZZI, Loris. Uma carta con tres derechos. In. REGGIO CHILDREN. **Los Cien lenguajes de la infancia**. Barcelona: Rosa Sensat, 2005.
- MALVASI, Laura; ZOCCATELLI, Barbara. **Documentare le progettualità nei servizi educativi**. Reggio Emilia: Edizioni Junior, 2012.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Monica Apezatto (Orgs.), **Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 13-36
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogic documentation: uncovering solidary learning. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Juli; PASCAL, Christine. **Assessment and evaluation for transformation in Early Childhood**. London, Routledge, 2016.
- RINALDI, Carla. **Dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning**. London, Routledge, 2005.
- TOMASELLI, Anna; ZOCCHI, Alessandra. Perché documentare. In: COMUNE DI FERENZE. **Linea guida: per i servizi educativi alla prima infanzia**. Azzano São Paolo: Junior, 2009, p. 24 – 76.



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Cooperação
**Representação
no Brasil**

