



Pedagogia das imagens na educação infantil: mini-histórias e a documentação pedagógica

*Pedagogy of images in children education:
mini-stories and the pedagogical documentation*

*Pedagogía de las imágenes en la educación infantil:
mini-historias y la documentación pedagógica*

Cristiele Borges dos Santos² 

Elaine Conte³ 

Adilson Cristiano Habowski⁴ 

1

Resumo: O presente estudo caracterizado de pesquisa-formação foi realizado com crianças e educadoras em uma escola municipal de Educação Infantil, de Novo Hamburgo/RS. Por meio de argumentações, o caráter cooperativo desse trabalho buscou esclarecer de que forma a construção de saberes na Educação Infantil é desenvolvida e potencializada em práticas narradas pelas imagens e textos, no jogo comunicativo de mini-histórias. Ao debater sobre as mini-histórias como espaço de jogo à construção de uma Pedagogia das imagens culturais e à apropriação de sentido das diferentes linguagens produzidas nas interações infantis, concluímos que os registros visibilizam as intercomunicações e os vínculos formativos para a criação de conhecimentos das crianças e para a elaboração da documentação pedagógica. As mini-histórias carregam marcas de diferentes ações performatizadas por imagens, apoiando as relações no círculo dos participantes, materializando formas de agir no mundo à autocompreensão das crianças.

Palavras-chave: Mini-histórias. Educação infantil. Imagens. Documentação pedagógica.

Abstract: *The present study characterized research-training was carried out with children and educators in a municipal school of Early Childhood Education, in Novo Hamburgo/RS. Through arguments, the cooperative character of this work sought to clarify how the construction of knowledge in Early Childhood Education is developed and potentialized in practices narrated by images and texts in the communicative game of mini-stories. When discussing mini-stories as a space for the construction of a Pedagogy of cultural images to the appropriation of meaning of the different languages produced in children's interactions, we conclude that the records make visible the intercommunications and the formative links for creation of knowledge of children and for the preparation of educational documentation. The mini-stories carry marks of different actions performatized by images, supporting relationships in the circle of participants, materializing ways of acting in the world self-understanding of children.*

Keywords: *Mini-stories. Child education. Images. Educational documentation.*

Resumen: *El presente estudio caracterizado de investigación-formación fue realizado con niños y educadoras en una escuela municipal de Educación Infantil, de Novo Hamburgo/RS. Por medio de argumentaciones, el carácter cooperativo de ese trabajo buscó esclarecer de qué forma la construcción de saberes en la Educación Infantil es desarrollada y potenciada en prácticas narradas por las imágenes y textos, en el juego comunicativo de mini-historias. Al debatir sobre las mini-historias como espacio de juego a la construcción de una Pedagogía de las imágenes culturales a la apropiación de sentido de los diferentes lenguajes producidos en las interacciones infantiles, concluimos que los registros visibilizan las intercomunicações y los vínculos formativos para la creación de conocimientos de los niños y para la elaboración de la documentación pedagógica. Las mini-historias cargan marcas de diferentes acciones performatizadas por imágenes, apoyando*

¹ **Submetido em:** 17 mar. 2019 - **Aceito em:** 04 abr. 2019 - **Publicado em:** 29 dez. 2019

² Universidade La Salle (UNILASALLE) – E-mail: cristieleborges2@hotmail.com

³ Universidade La Salle (UNILASALLE) – E-mail: elaineconte@yahoo.com.br

⁴ Universidade La Salle (UNILASALLE) – E-mail: adilsonhabowski@hotmail.com

las relaciones en el círculo de los participantes, materializando formas de actuar en el mundo a la autocomprensión de los niños.

Palabras clave: *Mini-historias. Educación infantil. Imágenes. Documentación pedagógica.*

Considerações iniciais

Relacionar a construção de saberes na Educação Infantil com práticas narradas por imagens é trilhar um caminho com poucas pesquisas sobre o tema, e isso serve de impulso e pretexto para pensarmos nas produções intrínsecas às práticas pedagógicas motivadas pela cooperação docente e pelo fazer infantil, articulando projetos em que a criança seja ativa e participativa desse processo (ZABALZA, 2009; MELO, 2011). A capacidade revisora dos fundamentos da Educação Infantil é algo recente no campo da educação. Por isso, consideramos uma retrospectiva dos dispositivos legais sobre a temática, a partir de uma organização teórico-metodológica dos professores por meio da pesquisa-formação com as crianças. É urgente lançar luz a projetos educacionais e formativos que trabalhem pedagogicamente com imagens, histórias e ações narrativas, no sentido de promover a autonomia e as diferenças, respeitando a atuação da criança nos processos de (re)conhecimento. O presente artigo visa discutir de que forma a Pedagogia das imagens na Educação Infantil, por meio de mini-histórias, pode viabilizar as narrativas das crianças e propiciar a documentação pedagógica (ALTIMIR, 2010; FOCHI, 2015).

Compreendemos que as ações cooperativas poderiam ser estimuladas desde que a criança nasce, no momento em que a mãe estabelece interações com o bebê pelo olhar, pela fala e pelo gesto. Afinal de contas, muitos desafios e conflitos podem ser superados quando aprendemos a trabalhar junto com as crianças. Daí surge o desejo de desenvolver a experiência pedagógica com as mini-histórias para projetar novas formas de atuação das crianças no mundo escolar, no sentido de ouvi-las e interagir com elas à produção do (re)conhecimento e à apropriação de novas linguagens na infância. Com crianças pequenas é um desafio o ato de falar com base nas condições do entendimento linguístico, visto que, normalmente, os registros físicos por meio de trabalhos artísticos enviados às famílias fazem pouco sentido e ficam distanciados da realidade das crianças entre 1 a 2 anos de idade, em termos de representações e expressões linguísticas. A validade de tais orientações pedagógicas na Educação Infantil e as perturbações na prática da argumentação, como forma de inclusão da criança nos contextos comunicados, despertou em nós as seguintes inquietações: Será que as mini-histórias podem modificar essa realidade educacional para o alargamento do diálogo com o mundo social? A Pedagogia de imagens, por meio do registro de mini-histórias, traz novos sentidos à Educação Infantil e dá vida às narrativas de cenas cotidianas na escola, viabilizando a documentação pedagógica¹?

Ambas as questões se deixam compreender pelo ato de ensinar a pensar e propor soluções cooperativas no cotidiano escolar para os múltiplos meios de expressão das crianças como possibilidade de cocriação e esclarecimento da conduta comunicativa delas, (in)compreensível aos familiares. Faria, Demartini e Prado (2005) indicam que as mini-histórias na Educação Infantil, na faixa etária de 0 a 3 anos, são possibilidades para o

desenvolvimento de uma cultura da infância, que passa pelo corpo e procura um esclarecimento para compreender a ação expressiva das crianças.

A partir da pesquisa-formação e da perspectiva praxiológica, abordamos a experiência realizada na Educação Infantil com as mini-histórias, cuja finalidade é reconstruir as ações pedagógicas com crianças, desenvolvendo um olhar mais sensível com o cotidiano Educação Infantil (JOSSO, 2006; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2017). Há muitas possibilidades de despertar a cultura da infância pela criação de suas próprias histórias desde os primeiros anos de vida. Partimos da ideia de que a criança já é um cidadão, com preferências, voz, sensibilidades, vontades, direitos e, dessa forma, deve ser respeitada em sua condição humana. Isso se depreende por meio da documentação pedagógica com alicerce na abordagem de Reggio Emilia e na perspectiva da Associação Criança, liderada pela professora Júlia Oliveira-Formosinho, em Portugal, que também evidencia sua inspiração no trabalho com documentação na perspectiva de Loris Malaguzzi, além de Reggio Emilia, que leva em consideração a produção de registros dos professores com as crianças, em conjunto com a prática reflexiva, para compreender as experiências escolares (MARQUES; ALMEIDA, 2011). O estudo parte, inicialmente, de uma revisão de literatura sobre os significados dos conceitos e o sentido das mini-histórias na Educação Infantil; em seguida, apresentamos o desenho metodológico do estudo e contextualizamos as metodologias da infância. Com isso, apresentamos os percursos e desdobramentos colaborativos com as educadoras na produção das mini-histórias e indicamos os principais resultados e as reflexões finais.

O que são mini-histórias?

As mini-histórias têm seu surgimento com as pesquisas realizadas por David Altimir (2010), com a obra *“Como escutar a la infância”* que é trazida como referência aos contextos brasileiros para nos apropriar desses conceitos e compreender **o que fazem os bebês no berçário** (FOCHI, 2015). Tais proposições se apresentam como breves relatos imagéticos sobre o saber-fazer dos bebês nas inter-relações com os outros sujeitos capazes de linguagem e ação em relação ao mundo, nas suas relações interpessoais recíprocas.

O compartilhamento dessas histórias é uma forma de produzir conhecimento sobre os bebês, para narrar uma imagem de criança que é, faz, atua, e está curiosa para estar e se relacionar com o mundo. Em meio a elas, também nascem interrogações aos adultos que acompanham a criança (FOCHI, 2015, p. 95).

As crianças desde seus primeiros anos de vida são seres capazes de iniciativas, de expressar sentimentos, gostos, dramas, anseios, dores, de pensar, agir e se relacionar com o mundo. Assim, constituem suas identidades sociais, produzem (re)conhecimentos e fazem investigações a todo momento, expressando por meio de gestos ou da linguagem oral suas descobertas e experimentações cotidianas. As mini-histórias são memórias de fatos episódicos do cotidiano escolar, que expressam momentos mais significativos e que surgem de construções que as crianças realizam nas interações, de algo curioso que naquele momento a professora conseguiu registrar fotograficamente e assimilar da compreensão do sentido das

reações vividas, transformando-se em uma memória autoformativa incorporada com significados equivalentes às coordenações das ações pedagógicas. Lobaruk (2016, p. 12) elucida sua preocupação e interesse por pesquisar as práticas educativas com crianças pequenas:

Ser professora de bebês [refletir] na beleza que é o conhecimento e o quanto ele é capaz de transformar a realidade e construir opiniões. Não parto do princípio que todos ao meu redor necessitam saber que a Educação Infantil, em especial, a educação com bebês, não é apenas cuidar; que trocar fraldas não é apenas um ato de higiene; que dar uma refeição não é apenas alimentar o pequeno ser que ainda não é independente para isso. Pois, acredito que carrego uma função primordial para a valorização desta imensa responsabilidade que é ser educadora na primeira infância ao buscar constante por conhecimentos construídos na área, revisitar conceitos e abastecer-se de informações. Fazer tais movimentos é fundamental, não somente para valorizar a profissão ou ter respostas para as clássicas perguntas, mas porque escolher trabalhar com a educação é conviver com pessoas, crianças, bebês e gerações, sabendo que estes nunca serão iguais. Eles modificam-se, recriam-se e afetam a nós, professores, que devemos tentar acompanhar tais transformações.

4

Nessa perspectiva, ser educadora de crianças pequenas é reconhecê-las, respeitá-las e dar condições para que elas tenham seus direitos assegurados, de “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores” (BRASIL, 1990, p. 20). A arte de educar enquanto prática do entendimento, compreensão e atuação com crianças precisa ser (re)construída continuamente com responsabilidade ética, crítica e reflexiva por parte dos educadores, pois está atrelada ao imaginário social das famílias. O cuidado é parte essencial da vida humana e intrinsecamente relacionado aos processos pedagógicos das crianças pequenas, visto que é inviável aprender algo quando não estamos bem. Dessa forma, é muito importante estudos para agregar valor e dar visibilidade ao que acontece dentro das escolas, desvelando a rica matéria-prima que é participar e desenvolver práticas pedagógicas com crianças. O educador não ensina a ler e escrever, pois nem é esse o objetivo da Educação Infantil, contudo, deixa marcas profundas no desenvolvimento da expressão linguística das crianças. Malaguzzi (1999, p. 1) explica que,

A criança tem cem linguagens, cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar, cem sempre, cem modos de escutar as maravilhas de amar, cem alegrias para cantar e compreender, cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar, cem mundos para sonhar. [...] mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo.

Para a elaboração de mini-histórias é necessário que a pedagoga tenha um olhar sensível ao cotidiano escolar. O uso da fotografia, nesse sentido, não é um ato neutro, mas implica uma decisão metodológica que implica a observação da conduta sobre uma cultura e a análise da linguagem, como destaca Vial (2014, p. 37):

Percebe-se que a documentação através da fotografia não é neutra, pois está carregada de significados e escolhas por aquele que a utiliza para a produção da imagem, tendo em vista resultados que são frutos de um olhar intencionado, carregado de subjetividades, pois a fotografia é uma maneira de ver o real e não uma visão em si mesma.

Ao contrário do que muitos acreditam quando algo novo aparece no segmento da educação, a inovação tem a ver com a capacidade de ressignificar o antigo, por meio da

transformação educativa, que passa fundamentalmente pela visão e atuação do educador, cuja práxis é motivada pela cooperação e diálogo interpares - constitutiva para o agir pedagógico. Os estudos na área surgem como uma possibilidade de discutir o papel social do educador como um coordenador de ações e provocador de novos (re)conhecimentos nos cenários educacionais. Na construção das mini-histórias a intenção, escolha e seleção dos contextos e situações observáveis pelos educadores é fundamental. Sua interpretação diante dos fenômenos observáveis é que definirá a forma de tornar visível os (re)conhecimentos, concebidos por meio das mini-histórias.

A ideia das mini-histórias está ligada à revisitação dos observáveis produzidos pelos professores no cotidiano da Educação Infantil. A partir de uma breve narrativa imagética e textual, o adulto interpreta esses observáveis de modo a tornar visível as rapsódias da vida cotidiana. Essas rapsódias são fragmentos poéticos, portanto, sempre episódicos que, quando escolhidos para serem interpretados e compartilhados, ganham valor educativo (FOCHI, 2017, p. 98).

Quando o pedagogo faz seu planejamento com enfoque nas mini-histórias pode usar esses registros imagéticos para, a partir destes, constatar e ter sinais do que desenvolver com o grupo de crianças. Para a produção das mini-histórias são feitas essas escolhas, por vezes, a sequência fotografada pode ter de 10 a 15 fotos. O educador terá que eleger dentro dessas as que mais fazem sentido e traduzem o objetivo da narração coletiva. Não é uma tarefa simples, pois as escolhas trazem as interpretações e relações do adulto com o contexto vivido, com as emoções, afetos, entusiasmos e vibrações projetadas pelas crianças. O ato de registrar, fotografar também é repleto de sensibilizações e experimentações. É necessário um cuidado ao fazer os registros para que as fotos possam comunicar a ação da criança, o projetar-se das descobertas e da produção de novos conhecimentos, pois o agir da criança é o foco principal.

Nessa abordagem, o registro e a seleção das fotos para a escrita das mini-histórias precisa levar em consideração algumas antecipações de seu proceder, ou seja: as fotos devem ter boa luminosidade; o plano de fundo precisa ser esteticamente limpo, sem muitas informações; as fotos necessitam ser tiradas na altura da criança; apontar e registrar momentos espontâneos e não criar cenas solicitando ações; as fotos selecionadas carecem de informações diferentes, no sentido de não repetir a mesma ação por exemplo. A qualidade estética dessas obras não necessita de um profissional da fotografia, mas requer uma orientação sustentada por esses cuidados básicos à produção de equivalentes de significado. As crianças gostam de ser vistas, ouvidas e reconhecidas, da mesma forma como os pedagogos desejam que seus trabalhos sejam valorizados e tenham validade comunicativa e reconhecimento social.

Comenta Malaguzzi que el niño o la niña esperan ser vistos. Que sin teatro o sin platea, las criaturas se vuelven invisibles e inexistentes. También muchas maestras esperan que su trabajo sea visto y reconocido. La documentación se convierte em memoria viva y visible del proceso compartido com los alumnos y alumnas, y no se centra tanto em los produtos finales (HOYUELOS, 2007, p. 6).

Nessa etapa da educação, reconhecer a criança implica estar em constante formação pedagógica, sendo também sinônimo de respeito à criança e ao próprio ofício, que visa à formação da globalidade humana, dando condições de possibilidade ao desenvolvimento da inteligência cognitiva, emocional e social, do aprender a conviver, cooperar, esperar,

transformar e recriar saberes brincando. A etapa da Educação Infantil é de suma importância para planejar momentos que propiciem experiências de sentido e de relações contextualizadas e evolutivas (AZAMBUJA; CONTE; HABOWSKI, 2017). Quando temos um olhar sensível ao cotidiano, conseguimos colocar a criança como investigadora e artífice das mini-histórias. Nesse sentido, os processos de desenvolvimento da criança surgem de ações cotidianas na interação com os outros e com o meio, cabendo ao professor o papel de intérprete e a capacidade de ver as relações interpessoais das crianças, com diferentes referências, linguagens e comportamentos.

Acreditamos que é a partir da potência do cotidiano (da vida emergente das relações ordinárias estabelecidas no contexto institucional) que podemos pensar no desenvolvimento de potentes ações pedagógicas que propiciem às crianças assumirem o papel de protagonistas na construção dos conhecimentos e de parceiros de jornada com os adultos professores (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 29).

As práticas experienciadas com as crianças precisam ter um grande cuidado estético, responsabilidade e comprometimento educacional. As crianças pequenas merecem ser respeitadas em suas diferenças e relações, propiciando, com o rigor de uma pedagogia científica, experiências que promovam o desenvolvimento autônomo na interdependência e sociabilidade humana (PUGENS; HABOWSKI; CONTE, 2018). É necessário pensar e planejar a jornada das crianças, a fim de que o trabalho realizado também seja comunicado e esteja em evidência na comunidade escolar e para as famílias. As mini-histórias vem a este encontro, mostrando que o cotidiano tem conteúdo para a criança e é um grande potencializador de aprendizagens evolutivas, especialmente quando o adulto consegue desenvolver um olhar empático, autocrítico, sensível e de respeito pelos saberes relacionais, estranhamentos e assimilações do agir da infância.

Metodologias da infância - estado da arte e comparações de experiências

A infância no Brasil tem sido mais discutida nos últimos tempos e muitas produções acerca deste tema têm emergido em virtude das mudanças legais, normativas e históricas, como a educação fundamental de nove anos e, conseqüentemente, a inserção da criança cada vez mais cedo na escola, com a oferta de vagas na Educação Infantil. Contudo, pouco se fala sobre as culturas infantis, os saberes constituídos na infância em seus múltiplos aspectos, a partir do viés da própria construção cultural (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2005). Segundo as autoras, a história da infância tem relação direta com a história do atendimento às crianças expostas a vulnerabilidade de classe ou origem social. No entanto, trata-se de ir além de um olhar distributivo sobre merecimento de vaga para frequentar essa etapa da educação na conjuntura atual. Em alguns municípios, como o caso de Novo Hamburgo/RS, não se leva em consideração a renda da família como critério de vaga, pois se parte do princípio de que a educação é um direito de todas as crianças.

Do ponto de vista histórico, as creches foram criadas para cuidar das crianças pequenas para que as mães pudessem sair para trabalhar. A Revolução Industrial, no século XVIII, na Europa, deu espaço ao emprego para mulheres, o que provocou uma mudança na

forma de cuidar e educar as crianças. No Brasil, a situação foi parecida, contudo, aqui a creche e o orfanato eram quase a mesma coisa, pois muitas crianças atendidas eram órfãs, abandonadas e filhas(os) de mães solteiras (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2005). O assunto da oferta de creches é abordado desde a década de 1980 nas leis. A Constituição Federal de 1988 traz que é dever do Estado o atendimento, em creches e pré-escolas, de crianças de 0 a 6 anos (BRASIL, 1988). Em relação à produção educacional sobre criança e infância, a UNESCO definiu que 1979 seria o Ano Internacional da Criança, o que resultou em produções importantes utilizadas até hoje sobre as pedagogias da infância (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2005). As investigações sobre as metodologias da infância foram essenciais nesse período histórico trazendo a ideia da “reflexibilidade investigativa” proposta por Sarmiento, que nas palavras de Faria, Demartini e Prado (2005, p. 29, grifos do original):

[...] refere-se a esta possibilidade de o pesquisador captar através das *falas* das crianças os mundos sociais e culturais da infância. [...] Recorrendo novamente a Sarmiento, olhar a infância e não apenas sobre ela exige *o descentramento do olhar do adulto* como condição essencial para perceber a criança.

A postura assistencialista ligada às creches tem sido desmistificada em muitos países. A respeito desse debate, Freire (2015, p. 9) diz que “ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento, enquanto ser tia é viver uma relação parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão, enquanto não se é tia por profissão”. Para que as experiências de educabilidade vividas nas creches sejam valorizadas os pedagogos precisam de uma sensível formação aos desafios do nosso tempo (FREIRE, 2000).

Os caminhos metodológicos escolhidos para desenvolver essa perspectiva de entendimento dos fenômenos (re)construídos na Educação Infantil demandaram uma pesquisa-formação, a partir da observação e participação em uma prática escolar no município de Novo Hamburgo/RS. Tal estratégia foi necessária para dialogar com a produção já existente e desvelar as questões próprias do cotidiano escolar, com base na experiência pedagógica e cultural da produção de dados e significados com um grupo de crianças (17) e educadoras (3), que manifestaram o interesse em participar dessa proposta de forma voluntária e livre de coerções. Estas educadoras estão especificadas na experiência da pesquisa como Educadoras 1, 2 e 3, para manter o anonimato das participantes (que atuam com crianças de 1 ano completo), de uma escola pública de Educação Infantil de Novo Hamburgo/RS, no ano de 2017. Cabe destacar que o projeto continua em andamento e reconstrução na atualidade, dada a consistência da ação e originalidade como uma pedagogia diferenciada ao asseguramento da evidência empírica das mini-histórias para a melhoria dos processos de aprendizagem. A coleta dos dados ocorreu principalmente por meio de observação, entrevistas e notas de campo. O projeto não foi encaminhado à Comissão de Ética em Pesquisa, pois a pesquisa-formação estava em andamento por se tratar de uma experiência oriunda do fazer cotidiano e de um projetar-se no diálogo coletivo. Contudo, foram coletadas as assinaturas do termo de assentimento e de autorização para a liberação de imagens pelos responsáveis, além de conversa com as crianças sobre o fato de tirar fotos e a publicação dos registros de imagens.

A ideia de pesquisa-formação é abordada por Josso (2006), em termos de dar condições ao desenvolvimento de um trabalho autoral e de uma experiência pedagógica conjunta através da ressignificação na própria experiência de atuação profissional, o que traduz também um trabalho de elaboração com olhares cruzados sobre uma mesma questão. Há figuras de ligação ao longo da pesquisa, cujo processo de interação aconteceu entre as educadoras que unidas por um objetivo comum construíram a pesquisa em foco. Para Josso (2006), “ligar”, “religar” e “desligar” é muito importante na compreensão do nosso processo de construção de conhecimento e formação enquanto ser humano.

É o momento em que se trata de compreender como essa história articula-se como um processo — o processo de formação — que pode ser apreendido mediante as lições das lembranças que articulam o presente ao passado e ao futuro. Será o estabelecimento dessa perspectiva temporal que permitirá nomear os ‘argumentos’ da história. Nessa fase do trabalho biográfico centrado na compreensão e na interpretação dos relatos com olhares cruzados, novos tipos de laços aparecerão (JOSSO, 2006, p. 378).

O entendimento da pesquisa-formação somou-se à compreensão de sentido da dimensão praxiológica do aprender a realidade no contexto de uma cultura, defendida por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017, p. 118):

Esta praxis de descoberta busca transformar o espaço e o tempo que a criança vive, as interações e relações que vivencia, o cotidiano da aprendizagem que experiencia, as atividades e projetos que desenvolve, a avaliação em que participa. [...] O aprender da criança é situado, contextual, cultural, experiencial, interativo e comunicativo, reflexivo. Desafia, assim, a identidade de uma praxis que precisa ser responsiva ao ator principal da aprendizagem – a criança enquanto identidade que se desenvolve em direção à herança socio-histórico-cultural, através da mediação pedagógica respeitosa desenvolvida no território vivencial que é o cotidiano da praxis enquanto locus da pedagogia.

Constantemente, as educadoras por meio da intencionalidade pedagógica buscam criar espaços de aprendizagem e experiências concretas na escola com relação a um mundo de sociabilidade. É preciso muita responsabilidade com a aprendizagem da criança e ter a compreensão de que o cotidiano está diretamente ligado às aprendizagens em um diálogo partilhado das próprias interpretações aí tratadas. A dimensão praxiológica supõe um desenho formativo, pois as mini-histórias narram esse cotidiano repleto de experiências, que se nutre de tradições importantes para a vida.

A narrativa é um caminho para criar significado quando as atividades e projetos permitem que as crianças usem os sentidos plurais inteligentes e inteligências sensíveis plurais. Quando o professor é um “coleccionador” de artefactos infantis culturais, pode facilmente iniciar a conversa, a comunicação, os diálogos em torno desses artefactos e a experiência que os criou, fazer disponível para a criança a documentação que o ajude a visitar a aprendizagem, a identificar os processos de aprender a aprender a celebrar as realizações. As crianças conceptualizam-se como pessoas que aprendem quando têm acesso às jornadas de aprendizagem através da documentação. A complexidade deste processo permite a criação de memória e significado e impulsiona a criatividade (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 35).

A ideia de documentação pedagógica com as crianças é defendida por diversos autores como fundamental para estreitar os laços interculturais com a infância enquanto

postura ética que leva em consideração as potencialidades das crianças, aumentando sua visibilidade e a compreensão em diálogo interpares (GANDINI; GOLDHABER, 2002; HELM; BENEKE, 2005; AZEVEDO; SOUSA, 2010). A documentação pedagógica tem a dimensão de dar voz às crianças, estando relacionada à **ética de um encontro** (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). A documentação pedagógica, para Rinaldi (2012, p. 206),

[é] um ponto de partida importante para o diálogo, mas também para criar confiança e legitimidade em relação à comunidade mais ampla, abrindo e tornando visível o trabalho dessas instituições. Graças à documentação, cada criança, cada pedagogo e cada instituição podem conseguir uma voz pública e uma identidade visível. Isso que é documentado pode ser visto como uma narrativa das vidas das crianças, dos pedagogos e dos pais na instituição dedicada à primeira infância, uma narrativa que pode mostrar as contribuições das instituições para a nossa sociedade e para o desenvolvimento da nossa democracia.

Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 193) entendem que a documentação pedagógica aprimora o exercício da autonomia do pedagogo na Educação Infantil, sendo efetuado na **coconstrução** e **coprodução**, uma vez que “nós co-construímos e coproduzimos a documentação como sujeitos participantes ativos”. Este procedimento está atrelado à reflexão pedagógica do educador e à suposição de que usa a própria documentação para (re)pensar caminhos à prática pedagógica. O intuito da documentação pedagógica não é apresentar uma verdade objetivista e tecnicista, mas dirigir o olhar simultaneamente para a criança e para o (con)texto do processo reconstrutivo em busca de compreender os sentidos das experiências intersubjetivas das crianças. O potencial da documentação indica um parentesco com a argumentação e a narração de processos de uma prática (situações e experiências), que provoca uma coordenação de sentido intersubjetivamente partilhada e demanda interpretação (DAVOLI, 2011). De acordo com Barbosa e Fernandes (2012, p. 3):

[...] a documentação pode ser uma ferramenta potente porque ela não apenas estabelece uma nova relação entre os educadores e as crianças, mas também oportuniza outra maneira de trabalhar entre os adultos. Ela se constitui como uma produção pedagógica e como importante instrumento de trabalho. Documentar pode ser ainda um importante momento de crescimento profissional, de qualificação do serviço e da construção de condições de trabalho adequadas.

Neste contexto, as mini-histórias servem de documentação dos atores práticos (crianças e professores) que narram a jornada das crianças e dão acesso ao mundo da infância e à capacidade de atribuir sentido reflexivo ao cotidiano da Educação Infantil, em uma prática de participação social. Esses registros podem ser utilizados para o diálogo com outras experiências de mundo, para gerar (auto/re)conhecimento e acesso ao mundo das experiências infantis.

Desdobramentos com a produção de mini-histórias

A experiência em tela começou a ser desenvolvida no início de 2017, a partir da sugestão da equipe pedagógica da escola, e vem sendo continuada e aprimorada com outras turmas e pedagogas em 2018 e 2019. Inicialmente, as mini-histórias eram produzidas em um

layout diferente do que a utilizada com as reconstruções desse projeto. O texto-relato era organizado em uma folha e a imagem em outra, tendo assim duas folhas comunicando a mesma mini-história. A partir da observação da coordenadora e de algumas educadoras envolvidas com a proposta, começamos a produzir as mini-histórias em uma única folha com o texto e as imagens em harmonia, propiciando assim uma melhor visibilidade e entendimento, principalmente das sequências das ações. Outros aprofundamentos também foram evidenciados com a forma de exposição das mini-histórias que, inicialmente, eram colocadas em um mural verde ao lado da porta da sala da turma e eram expostas na sequência de uma mini-história por semana. Estas acabavam não sendo vistas e chamavam pouca atenção. Assim, a forma de expor também foi alterada, sendo colocadas em um varal com quatro mini-histórias, permanecendo expostas durante a semana e, em seguida, ocorria um revezamento semanal com novas práticas. Outra alteração realizada foi colocar o título em cor diferente para chamar mais atenção e colocar a data de escrita na mini-história, pois quando muitas estavam produzidas ficava difícil expô-las em ordem temporal.

Uma mesma mini-história pode envolver várias crianças, assim cada criança recebe no final do ano uma pasta com as mini-histórias que protagonizou, mas que podem ser as mesmas do colega, gerando o reconhecimento da criação solidária e do trabalho colaborativo para fortalecer as aprendizagens pessoais e sociais. Assim, são feitas cópias impressas da quantidade de crianças presentes naquela mini-história. As crianças interagem muito nessa faixa etária, conseqüentemente, a turma é incentivada a respeitar o outro, cuidar, demonstrar afeto, empatia e ajudar nas questões cotidianas com (inter)ações grupais. Porém, sempre aliando a possibilidade de construção da autonomia na interdependência, a fim de que as mini-histórias realmente sejam naturais e resultados das ações, curiosidades e produções das próprias crianças.

As educadoras tiveram que ir readequando e ressignificando a proposta das mini-histórias de acordo com a realidade da escola e das crianças, principalmente para alcançar os objetivos propostos. A intencionalidade das educadoras era potencializar e democratizar as mini-histórias na escola para todas as crianças. Em certo momento, as participantes verificaram a ausência desses registros de algumas crianças, principalmente das crianças que frequentam a escola meio turno. Como permanecem pouco tempo na escola, as possibilidades de registro de suas ações diminuem. Portanto, as pedagogas começaram a ter mais atenção e sensibilidade para que conseguissem registros de todos e pudessem valorizar a construção de conhecimentos imagéticos de todas as crianças. Nessa idade tudo é descoberto, então, mesmo ações que para nós adultos são simples, para eles representam grandes conquistas e experimentações.

Vários momentos foram significativos ao longo dessa experiência de produção colaborativa das mini-histórias que ficavam expostas num varal ao lado da sala. Deste modo, sempre que as crianças brincavam no pátio podiam enxergar seus registros. Era interessante perceber que quando as mini-histórias eram trocadas, elas sentiam falta e perguntavam onde estava a sua história, normalmente relacionando a mini-história com o nome do colega que nela estava. Perguntavam e diziam, por exemplo: “Onde está o Pedro?”, “Olha o LôLo”. Nesses momentos, a educadora questionava: “Quem está aqui?”, e rapidamente vinha a

resposta: “Eu!”. Essa documentação pedagógica exposta no varal repercutiu em um elemento importante à construção da identidade das crianças, de uma memória coletiva, de organização espacial, bem como para o desenvolvimento da identidade social, na imagem que a criança tem de si e do outro.

As interações, no contexto da Educação Infantil, são primordiais nesse processo, especialmente que acontecem entre os adultos e as crianças e entre elas próprias. Mas não se pode esquecer de que as interações não ocorrem isoladas do contexto físico: os quadros, os móveis, as fotografias, os brinquedos, os livros de literatura infantil –, todos os elementos que compõem o ambiente frequentado pelas crianças pequenas se constituem mediadores para as ações e aprendizagens delas. Quanto menores elas forem, maior o poder de deixar marcas e influenciar a consciência que têm de si. As experiências que as crianças vivem no contexto da creche ou pré-escola são, portanto, afetadas pelo conjunto de elementos que configuram esses ambientes (CRUZ; CRUZ, 2017, p. 78).

Com as mini-histórias, as crianças são artífices de suas histórias e deixam registros de ações que realizam na infância, oferecendo pistas na documentação e reelaboração pedagógica. Tais registros impressos podem servir para uma prática investigativa do cotidiano escolar, conferindo presença e dando visibilidade à criança para compreender o passado, a partir de diferentes arranjos estabelecidos, durante as atividades nos agrupamentos entre as crianças para a produção de conhecimentos, tendo o educador um papel fundamental nesse desenrolar formativo vinculado ao planejamento educativo (BRANCO; CONTE; HABOWSKI, 2018). Não há uma única forma de produzir mini-histórias incorporando a base estética do conhecimento, por isso, cabe às educadoras realizarem as revisões e atualizações de acordo com a realidade, as diferenças, o inusitado, as expectativas e comportamentos, que permitem contextualizar o cotidiano e as múltiplas relações de pertencimento na Educação Infantil. Tudo indica que as crianças têm amplo conhecimento sobre o que acontece na creche, fazendo pulsar a construção da própria identidade nesse contexto de interações vitais de ludicidade, fantasia, afetividade e imaginação criadora. As mini-histórias observadas pelo roteiro das imagens revelam a perspectiva das crianças que não sabem falar, mas se expressam e interagem para o enriquecimento da memória coletiva. A seguir, ilustramos de forma resumida e simples, os significados projetados e evidenciados no trabalho cooperativo.

Figura 1. Mini-histórias produzidas a partir dos registros

Mini História

Uma conversa silenciosa

A brincadeira é um constante processo de descobertas. Materiais simples como caixas podem propiciar novas experiências.

Durante uma sessão Davi e Kássya resolvem entrar em caixas plásticas disponíveis. Kássya olha para Davi, e com um gesto pede silêncio. Davi observa a ação da amiga com atenção e olhar firme. Pensa, gesticula, e sem nenhuma palavra, acompanha a amiga imitando seu gesto e concordando com o silêncio.

Só com olhares e gestos os amigos conseguiram se entender. A comunicação entre crianças vai além de palavras. Todo o seu corpo é meio de apreensão, expressão e significação.

Mini-História
Vamos empilhar?

O pátio da escola é sempre um lugar de muitas possibilidades, mas também de reinventar. Numa manhã de outono, Nathália explorando o pátio inventa uma nova brincadeira. O caminho de troncos usado pela maioria dos amigos para caminhar e pular para Nathália vira blocos de empilhar.

Ela pega um tronco, sente o peso, e observa a marca deixada na grama. Estranha, mas segue destinada a empilhar.

Uma manhã de brincadeiras no pátio se torna para Nathália uma experiência repleta de descobertas.

Fonte: Imagens elaboradas pela Educadora 1 (2017).

Figura 2. Mini-histórias produzidas a partir dos registros



Fonte: Imagens flagradas pela Educadora 1 (2017-2018).

Considerações finais

As mini-histórias exploradas pelos profissionais da Educação Infantil podem ser uma forma de documentação pedagógica capaz de intercomunicar experiências, de reconhecer as cem linguagens das crianças, valorizando suas expressões e sentimentos, num processo autoral, participativo, aprendente e comunicativo (ALTIMIR, 2010; FOCHI, 2017). A experiência vivenciada com as mini-histórias contribuiu para compreender que um trabalho de qualidade com crianças pequenas é possível e quando as famílias conseguem visualizar as aprendizagens dos filhos, a participação na escola se modifica, há um maior envolvimento e aproximação da família com a escola, que influencia no desenvolvimento das crianças em suas relações emocionais, intelectuais e socioafetivas. Uma escola da infância deve valorizar toda forma de expressão e ser capaz de articular aprendizagens envolvendo a criança. Os educadores e as crianças precisam ser agentes de mudança social nos processos de (re)construção de conhecimentos pela via da autonomia e da curiosidade, no sentido de

desenvolver práticas reflexivas e em diálogo com os problemas contemporâneos, para aperfeiçoar a capacidade de fazer experiências de documentação pedagógica estimuladoras de responsabilidade pelo mundo. As evidências obtidas nesse estudo contribuem para a consolidação e ampliação das pesquisas sobre esse material pedagógico de extrema importância que dá atenção à criança de corpo inteiro, as formas de ensaio e experimentação do mundo.

Referências

ALTIMIR, David. **¿Como escuchar a la infancia?** Barcelona: Octaedro, 2010.

AZAMBUJA, Paula Lima; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. O planejamento docente na educação infantil: metamorfoses e sentidos ao aprender. **Pesquisa em Foco**. São Luís, v. 22, n. 2, p. 157-178, jul./dez. 2017.

AZEVEDO, Ana; SOUSA, Joana. A documentação pedagógica em contexto de creche: a partilha de poder. **Cadernos de Educação de Infância**. Lisboa, n. 91, p. 34-39, set./dez. 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FERNANDES, Susana Beatriz. Uma ferramenta para educar-se e educar de outro modo. **Revista Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre, ano X, n. 30, p. 8-11, jan./mar. 2012.

BRANCO, Lilian Soares Alves; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. A observação da cultura escolar para a revisão de práticas pedagógicas. *In*: IV SIPASE: Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação. **Anais...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 1-10.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1990.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sérgio. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em Aberto**. Brasília, v. 30, n. 100, p. 23-42, set./dez. 2017.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança. **Em Aberto**. Brasília, v. 30, n. 100, p. 71-81, set./dez. 2017.

DAHLBERG, 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: Ediciones Octaedro/Rosa Sensat, 2011. p. 15-26.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FOCHI, Paulo Sergio. **Abordagem da documentação pedagógica na investigação praxiológica de contextos de Educação Infantil.** 2017. 218 f. Projeto de qualificação de tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FOCHI, Paulo Sergio. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. 1 ed. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; Tia, não:** cartas a quem ousa ensinar. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GANDINI, Lella; GOLDBERGER, Jeanne. Duas reflexões sobre a documentação. *In:* GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (org.). **Bambini:** a abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 150-169.

HELM, Judy Harris; BENEKE, Sallee (org.). **O poder dos projetos:** novas estratégias e soluções para a educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HOYUELOS, Alfredo. Documentació com a narració i argumentació. **Guix d'Infantil.** Barcelona, n. 39, p. 5-9, Sept./Oct. 2007.

JOSSO, Marie Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e pesquisa.** São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

LOBORUK, Jaqueline Cadore. **Experiências educativas no berçário:** as narrativas visuais como construção do conhecimento para estar com os bebês. 2016. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência Infantil) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. *In:* EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 1.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; ALMEIDA, Maria Isabel de. A documentação pedagógica na Educação Infantil: traçando caminhos, construindo possibilidades. **Revista Educação Pública.** Cuiabá, v. 20, n. 44, p. 413-428, set./dez. 2011.

MELO, Nedir Santana de. **O significado do protagonismo infantil para professores de Educação Infantil de uma escola da rede privada de ensino da cidade de Manaus.** 2011. 71 f. Relatório Final (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIB-SA/0071/2010) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

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

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da Associação Criança**. Portugal: Porto Editora, 2013.

PUGENS, Natália de Borba; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. *Pedagogia científica na Educação Infantil: pressupostos montessorianos*. **Revista Intersaberes**. Canoas, v. 13, n. 29, p. 354-368, maio/ago. 2018.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar, aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

VIAL, Indiana Pícolo. **Documentação pedagógica no berçário: reflexões, registros e propostas**. 2014. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2014.

16

ZABALZA, Miguel Ángel. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Notas

ⁱ Para um maior aprofundamento acerca do conceito de documentação pedagógica na abordagem italiana à Educação Infantil, indicamos os estudos de Marques e Almeida (2011), que apresentam uma produção de dados a partir de pesquisa bibliográfica realizada na Universidade de Bolonha, na Itália, tendo como fonte livros e artigos de autores italianos até então não traduzidos para o português. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/viewFile/315/283>. Acesso em: 09 mar. 2019.

