

Diana Rocha Magalhães  
José Alves Dias  
Organizadores

MEMÓRIA COM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO:  
DESAFIOS EMINENTES  
1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais  
Navegando Publicações  
2020



NAVEGANDO

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	1
Livia Diana Rocha Magalhães - José Alves Dias DOI – 10.29388/978-65-81417-21-5-0-f.1-2	
<b>CAPÍTULO 1</b>	3
<b>EL PASADO TRAUMÁTICO EN LA HISTORIA ESCOLAR ESPAÑOLA: LA PRESENCIA DE UNA AUSENCIA</b>	
Juan Mainier Baqué DOI – 10.29388/978-65-81417-21-5-0-f.3-18	
<b>CAPÍTULO 2</b>	19
<b>ENSINO MÉDIO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: COERÇÃO REVESTIDA DE CONSENSO NO “ESTADO DE EXCEÇÃO”</b>	
Marise Nogueira Ramos DOI – 10.29388/978-65-81417-21-5-0-f.19-36	
<b>CAPÍTULO 3</b>	37
<b>AS OSCILAÇÕES EM TORNO DO CONCEITO DE TÉCNICA E DE TECNOLOGIA NA PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE</b>	
José Deribaldo Gomes dos Santos - Ellen Cristine dos Santos Ribeiro - Thiago Chaves Sabino DOI – 10.29388/978-65-81417-21-5-0-f.37-52	
<b>CAPÍTULO 4</b>	53
<b>A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM AGROPECUÁRIA NA BAHIA: AS REFORMAS SUBORDINADAS AO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC) NO GOVERNO CIVIL-MILITAR</b>	
Estácio Moreira da Silva - Livia Diana Rocha Magalhães DOI – 10.29388/978-65-81417-21-5-0-f.53-68	
<b>CAPÍTULO 5</b>	69
<b>MEMÓRIA E PRÁXIS DOCENTE: UM OLHAR SOBRE O CAMPUS SÃO JOÃO DOS PATOS – MA</b>	
Sandra Maria de Sousa Caminha - Livia Diana Rocha Magalhães DOI – 10.29388/978-65-81417-21-5-0-f.69-82	
<b>CAPÍTULO 6</b>	83
<b>CINQUENTA ANOS DE PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL CONFLITOS E DESAFIOS</b>	
Paolo Nosella DOI – 10.29388/978-65-81417-21-5-0-f.83-96	
<b>CAPÍTULO 7</b>	97
<b>EMERGÊNCIA DE EMOÇÃO E COGNIÇÃO EM DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
Mary de Andrade Arapiraca - Gilmária Ribeiro da Cunha DOI – 10.29388/978-65-81417-21-5-0-f.97-116	
<b>CAPÍTULO 8</b>	117
<b>DESAFIANDO A BAIONETA CALADA: AS REFORMAS EDUCACIONAIS E A REBELDIA ESTUDANTIL NAS RUAS DE SALVADOR - BAHIA (1965 - 1968)</b>	
José Alves Dias DOI – 10.29388/978-65-81417-21-5-0-f.117-128	

## CAPÍTULO 7

### EMERGÊNCIA DE EMOÇÃO E COGNIÇÃO EM DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mary de Andrade Arapiraca  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
marya@ufba.br

Gilmária Ribeiro da Cunha  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

## INTRODUÇÃO

Este artigo, formulado a partir do texto dissertativo “Documentação pedagógica no cotidiano da educação infantil”, de autoria de Gilmária Ribeiro da Cunha, recentemente apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGE/UFBA), é aqui exposto com o objetivo de refletir sobre possibilidades do currículo da Educação Infantil responder a questões de natureza cognitiva e socioafetiva, a partir de expedientes advindos da documentação pedagógica. Entende-se, aqui, por documentação pedagógica todo o registro realizado durante ou a partir de práticas desenvolvidas pelas crianças ou em interação com elas, no cotidiano dessa educação. Fruto de pesquisa realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado na região administrativa de Itapuã–Ipitanga, a dissertação apresentou achados advindos de um movimento interlocutivo com profissionais desse CMEI, bem como da prática pedagógica e sua relação com a escuta da criança, que trouxeram sustentação do objetivo proposto.

Além desta introdução, constam neste artigo três seções. A primeira, nominada *Antecedentes*, buscou contextualizar o tema, a partir de marcos legislativos e de marcos profissionais da pesquisadora. A segunda, intitulada Registros docentes, vozes das crianças e práxis pedagógica, apresenta em duas subseções, a compreensão de achados da pesquisa e a terceira expõe uma síntese do que foi aprendido com o estudo.

## ANTECEDENTES

Na arquitetura desta seção foram evocados dois tipos de antecedentes: o movimento histórico e normativo que basileu a pesquisa textualizada na dissertação e os marcos profissionais da pesquisadora, indicativos de sua implicação com o objeto de estudo.

## ANTECEDENTES HISTÓRICO E NORMATIVO

No Brasil, com a Constituição Federal de 1988 foi reconhecido o direito da criança à creche e à pré-escola. Em sequência, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reafirmou esse direito. A bem da verdade, importa lembrar que a Constituição e o ECA deram força de lei ao que, há muito, vinha sendo exigido por várias mobilizações sociais relacionadas às mulheres, às crianças e aos trabalhadores em geral. Essas mobilizações, que se acirraram no final da década de 70, no contexto da redemocratização do país, ampliaram os espaços de luta em defesa dos direitos dos cidadãos, além do surgimento e fortalecimento de novos movimentos relacionados à Educação Infantil, tais como o movimento de mulheres em prol de creches e o movimento “criança pró-constituente”<sup>1</sup>.

Esses movimentos têm grande responsabilidade pela inclusão do direito à creche na Constituição de 1988, quando a Educação Infantil integra o direito universal à educação para as crianças de 0 a 6 anos. Juntem-se a isso os resultados de estudos realizados em universidades e em centros de pesquisa do Brasil e de outros países, que vêm alargando, aos poucos, a concepção de criança como ser de múltiplas relações.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) definiu, pela primeira vez, a Educação Infantil como “primeira etapa da educação básica” (art. 29), com a finalidade de desenvolver integralmente a criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

Em atendimento ao que estabelece o art. 26 da LDB em relação à necessidade de uma base nacional comum para os currículos, em 1998 foi elaborado, pelo Ministério da Educação, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que compreende um conjunto de referências e orientações pedagógicas, sem base obrigatória para a ação docente. Em 1999, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), com caráter mandatório, para explicitar princípios e orientações dirigidos aos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas. As DCNEI foram revisadas e atualizadas em 2009 (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09), com o objetivo de incorporar a esse documento avanços na política, na produção científica e nos movimentos sociais, preconizando, em seu artigo 3º, que “o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (BRASIL, 2013, p. 86).

Dentro desse contexto, em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil explicitam que os registros e a documentação devem fazer parte das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil,

---

<sup>1</sup> Durante Criança Pró-Constituente, com o objetivo de levar o povo brasileiro a escolher candidatos comprometidos com as causas das crianças no Brasil o processo de redemocratização do país, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) lançou a campanha.

como forma de acompanhamento das crianças e do trabalho desenvolvido. Nesse sentido, o Brasil estabelece legalmente a utilização de registros na Educação Infantil:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II – utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

IV – documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; [...] (BRASIL, 2010, p. 28).

Essa normatização nacional da Educação Infantil trouxe definições importantes, oportunizando um movimento discursivo, com respaldo legal, que impulsiona as instituições educacionais a enfrentar os desafios de escutar, de forma atenta e cuidadosa, a voz da criança, respeitando seu modo singular de representação do mundo e de si mesma.

Nesse entendimento, identifica-se consonância com os Referenciais Curriculares Municipais para a Educação Infantil, publicado em 2015 pela Secretaria Municipal da Educação de Salvador, que, em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, propõem aos professores que atuam nesse segmento, a disposição para a escuta da criança. Nessa direção, a documentação pedagógica surge para contribuir com e para um fazer pedagógico que traga a criança para a centralidade do planejamento.

## **ANTECEDENTES PESSOAIS: FIOS DO TEMPO IMPLICADOS COM O OBJETO DE ESTUDO**

A autora da dissertação geradora deste artigo experimentou, mediante diferentes papéis, a prática da Educação Infantil, o que lhe propiciou aproximação teórico-prática com questões relacionadas à cultura da infância e à Pedagogia da Escuta, denominação dada à abordagem educacional estabelecida pelo Educador Loris Malaguzzi (1999), nas escolas para a infância da cidade de Reggio Emilia, localizada no norte da Itália, que possui como principal premissa a certeza de que uma criança, por menor que seja, possui diferentes formas de pensar, de agir e múltiplas linguagens para se expressar.

No ano de 2012, ela participou do Grupo de Estudo da América Latina, Portugal e Espanha “The Reggio Emilia Approach to education”, por meio de conferências no Centro Internacional Loris Malaguzzi, visitas às escolas media-

das por diálogos com pedagogistas, professoras e atelieristas<sup>2</sup>.

Ao retornar ao âmbito de sua atuação profissional, como técnica da área pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, propôs aos educadores uma formação que partisse da descrição de sua prática num instrumento *on line*, baseada no planejamento de alguma atividade, cuidando para que essa descrição evidenciasse as narrativas das crianças. Mais adiante, entre os anos de 2015 a 2017, ao exercer a Gerência de Currículo da Diretoria Pedagógica dessa Secretaria, coordenou a construção e implementação do Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador (RCMEIS), que sugere a utilização de três instrumentos de acompanhamento da criança: o *diário de classe*, para registro do desempenho das crianças; o *portfólio individual*, para comunicar as aprendizagens e caminhos percorridos nas diferentes etapas do desenvolvimento; e o *álbum de aprendizagem*, para acompanhar o desenvolvimento dos bebês, articulando o seu cotidiano na creche e na família (SALVADOR, 2015). E foi dessa forma que ela se aproximou de vários CMEIS, inclusive do que escolheu para realizar sua pesquisa de mestrado e elaborar sua dissertação, como já foi dito, matéria prima do presente artigo.

A partir desse panorama, resumidamente exposto, cumpre apresentar uma narrativa sobre relações entre registros docentes, vozes das crianças e práxis pedagógica de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), na expectativa de valorizar e divulgar práticas importantes que estão sendo realizadas no interior de instituições que fazem a educação de nossas crianças.

## **REGISTROS DOCENTES, VOZES DAS CRIANÇAS E PRÁXIS PEDAGÓGICA**

Para compreender uma realidade e atribuir sentidos contextualizados é necessário estabelecer relações com o outro, os sujeitos nela inseridos. O termo outro, aqui, não tem sentido freudiano, mas dimensão dialógica e polifônica, na perspectiva bakhtiniana, que pode ocorrer entre pessoas, ou entre ideias reveladas. Dimensão similar tem Arapiraca (1996, p. 133), “O outro, aquele com quem se tem identidades e diferenças, é o fiel da balança no processo de aprendizagem. A odisseia do pensamento individual se forma e se desenvolve no encontro”. Assim compreendendo, este capítulo foi tecido por histórias dos percursos formativos e práticas de profissionais, que, ao se cruzarem, revelaram sentidos para a documentação pedagógica na prática da Educação Infantil. Decorrentes de entrevistas, da análise de documentos e de observações de registros em diário de campo, os achados produziram as unidades de sentido, organizados em duas categorias: *formação e documentação* na Prática Pedagógica da Educação Infantil.

---

<sup>2</sup>Professor com formação em educação artística ou um artista local encarregado do atelier. Esse profissional tem a função de auxiliar no desenvolvimento do currículo, bem como de registrar e documentar as atividades realizadas.

## FORMAÇÃO

As entrevistas realizadas com profissionais do CMEI (coordenadora pedagógica, professora e gestora), que compuseram o universo de sujeitos da pesquisa, revelaram entendimento sobre a constituição da profissionalidade dentro do contexto do trabalho, a partir de estudos e das relações estabelecidas entre elas, com os pais e com as crianças. Essas revelações trouxeram substância para estabelecer a categoria Formação, a qual foi subdividida em: Formação docente, um fazer coletivo e Envolvimento da família como formação em via dupla.

### FORMAÇÃO PROFISSIONAL, UM FAZER COLETIVO

Para a coordenadora pedagógica, sua constituição profissional é reflexo dos processos formativos vivenciados, de maneira coletiva, no encontro com os colegas, no exercício da profissão e nas diversas leituras realizadas para aprofundamento de conteúdos que vêm subsidiando sua prática.

Eu sempre acreditei na formação continuada, [...] mas assim, o que eu adquiri mesmo foi nesses encontros com os colegas, foi na leitura de livros, estudando mesmo, eu acho que a ampliação do embasamento vem disso.[...] Nos nossos encontros, geralmente, sempre tinha alguém que ampliava um pouco o nosso olhar sobre a pedagogia da escuta (Entrevista, coordenadora pedagógica, 2018, doravante ECP, 2018).

Depreende-se, desse depoimento, que os momentos coletivos determinaram sua expansão de horizontes, o que se afina com as proposições bakhtinianas sobre a constituição do sujeito. Para Bakhtin (2003), os sujeitos se constituem na relação, sendo consolidados socialmente por meio das interações, das palavras, dos signos. Para esse filósofo da linguagem, “não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la com outras posições” (BAKHTIN, 2003, p. 316).

Nessa linha, a professora relatou que, ao participar de um grupo de estudo sobre a Pedagogia da Escuta, houve ampliação em sua forma de compreender o papel do docente da Educação Infantil, quando ela ainda atuava como gestora de uma outra instituição, antes de ir para o atual CMEI, onde também iniciou seu trabalho como gestora.

E aí foi que minha prima me falou “tá tendo um grupo de estudo sobre a pedagogia da escuta” e aí ela me convidou pra participar; foi daí que eu comecei a entender um pouquinho mais qual é realmente a função do professor. E ali a gente começa a abrir um pouco a mente sobre tudo que a gente tá fazendo, tudo que a gente tá fazendo que termina não permitindo que a criança explore todo seu potencial. (Entrevista, Professora, 2018, doravante EP, 2018)

A formação coletiva, como forma de operar a Pedagogia da Escuta, pode ser um desdobramento educacional da máxima aristotélica, tão popularizada “Uma andorinha só não faz verão”. Um CMEI, instituição dedicada à Educação Infantil, fortalece sua identidade pedagógica à medida que se torna um espaço de formação coletiva, que compreende desde os estudos teóricos até o acompanhamento sistemático do próprio fazer e a análise de sua prática. Nessa esteira, é possível transformar a experiência de cada um e de todos num projeto compartilhado, constitutivo, portanto, de um desafio coletivo. Ao transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional, coloca-se à disposição de todos uma fonte de sustentação das escolhas pedagógicas. É desse modo que podemos interpretar os posicionamentos da professora sobre os estudos realizados sobre a Pedagogia da Escuta no CMEI:

Porque, assim, a abordagem Reggio Emilia é ótima, é maravilhosa lá naquela região, mas a gente tem outra realidade, que é bem diferente. Eu não posso copiar de lugar algum, eu acho que a gente tem que entender, compreender, mas, na verdade, para introduzir na nossa prática, pra isso a gente precisa ver de que forma a gente pode tá contribuindo pra educação das crianças a partir desse conhecimento (EP, 2018).

“A gente tem outra realidade” quer dizer nós temos outra realidade, logo, “a gente tem que entender, compreender, mas, na verdade, para introduzir na nossa prática.” O coletivo é invocado no plural – a gente – para afirmar a identidade de seu espaço e a inadequação de transpor acriticamente uma abordagem pedagógica vivenciada em outro contexto sociocultural, mesmo em se tratando de uma referência de Educação Infantil de qualidade. Essa é uma fala de assunção coletiva de uma escuta crítica sobre uma prática de Pedagogia da Escuta, indicativa de necessidade de ressignificação.

Esse entendimento da professora também tem sentido coletivo porque se respalda no Projeto Político Pedagógico do CMEI quanto à necessidade de se refletir sobre sua própria realidade, mesmo quando se toma, como inspiração, elementos trazidos por uma abordagem pedagógica importante, como a da Reggio Emilia.

O CMEI [...] tem sua inspiração em um modelo internacional de Educação Infantil, não pensada em nenhum momento como busca de solução imediata ou modelo a ser implantado em nossa realidade. Buscamos inspiração na abordagem de Reggio Emilia, reconhecida pela qualidade de seus serviços educacionais oferecidos à primeira infância, tendo como base a valorização das diferentes linguagens da criança, a organização dos espaços, o trabalho colaborativo da equipe de profissionais que atuam na instituição e o envolvimento ativo das famílias (PPP do CMEI, 2015, p. 3).

A construção de seus próprios pressupostos a partir de outros referenciais é um procedimento dialético e dialógico, como os postulados por Bakhtin



(2003), segundo os quais a função de um destinatário não se resume a compreender passivamente o locutor. Cabe-lhe atitude responsiva e ativa, concordante ou discordante, que se materializa ao ressignificar os enunciados dos outros. A formulação de conhecimentos produzidos por meio de uma relação dialética, assim ensina Bakhtin (1985 *apud* SOUZA, 1994, p. 100): “tudo o que é dito está situado fora da alma do falante e não pertence somente a ele. Nenhum falante é o primeiro a falar sobre o tópico de seu discurso”.

Com respeito à ressignificação a partir do outro, a coordenadora pedagógica fez uma importante afirmação, colocando-se no lugar desse outro em relação à criança,

Respeitar também o que essa criança traz de cultura, por mais que a gente não concorde, mas ela vem de um ambiente social e que a gente deve respeitar esse ambiente. Claro que alguma coisa a gente pode ressignificar e deve ressignificar, entendeu? É o nosso papel poder ampliar o olhar dessa criança. Quando eu falo “ressignificar” não é no sentido de preconceito não, sabe? É no sentido de mostrar pra ela que existem outras possibilidades também (ECP, 2018).

Tudo isso se contrapõe à caracterização do professor da Educação Infantil como um profissional isolado, que não precisa estudar ou pesquisar, mas somente saber cuidar, um ranço da perspectiva assistencialista. Nesse sentido, ela acrescenta que houve identificação com um dos princípios da abordagem italiana, o de valorização do profissional da Educação Infantil, segundo o qual, o professor é um sujeito que pensa, pesquisa e reflete sobre sua prática. Assim argumenta:

[...] O tempo todo a gente tá se ressignificando, porque cada projeto é algo diferente, as coisas não têm uma predeterminação, tudo vai acontecendo, então você realmente tem que ter uma bagagem teórica muito boa pra que possa ter capacidade de acompanhar essa criança. [...] professor é alguém que pensa. E assim, aquele lugar que se tinha de que o professor de Educação Infantil era aquele que só cuidava, era aquele que não estudava muito, era aquele preguiçoso, eu comecei a ver que, na verdade, não era o que essa abordagem preconizava, era totalmente ao contrário (ECP, 2018).

O coletivo está sempre presente nas falas das profissionais “a gente tá se ressignificando” Por outro lado, a assunção do professor como sujeito cogno-scente – “professor é alguém que pensa” – se contrapõe a um preconceito que tem raízes históricas. Histórico também é o preconceito comum e pouco discutido – a discriminação em relação à escola pública, seus profissionais, suas crianças e ao trabalho desenvolvido –, situação veementemente denunciada também pela Coordenadora Pedagógica:

Tenho algumas críticas com relação à junção das escolas públicas e privadas; eu sentia um pouco de desconforto, porque sempre me pa-

recia que nós éramos colocadas num lugar menor por sermos da rede pública. Não por quem tava gerindo os encontros, mas por quem tava participando. E a gente sempre tava junto de escolas que atendem a uma elite de Salvador, da Classe A mesmo. Então você pega um extremo a outro e coloca todo mundo num lugar só [...] A gente percebia que, inclusive, em alguns momentos, a gente até tinha um pouco mais de qualidade técnica, mas que, quando as reuniões eram feitas aqui no CMEI, porque as reuniões eram itinerantes, as pessoas não vinham. Então, isso era algo que nos incomodava muito, enquanto grupo. [...], mas, no meio disso tudo, o que foi que aconteceu? [...] à medida que a gente participava dos encontros da RedSolare, a gente também era convidada para os seminários que eram promovidos pela RedSolare, que aí já é algo de cunho nacional, né? Mesmo acontecendo no nosso estado, mas era algo que já tinha uma visão de cunho nacional e até internacional. Então, nós começamos a ser convidados para apresentar trabalhos. E aí, quando a gente apresentou trabalho, uma professora de lá muito reconhecida, a Diana, inclusive tem uma escola com o nome dela lá em Reggio, referendou muito o nosso trabalho, e aí a gente se sentiu motivado pra poder buscar, né? [...] E aí foi que, em conversas, em um dos nossos estudos, que ela trouxe para a gestora a ideia da gente poder fazer um abaixo-assinado com a comunidade pedindo à Secretaria para poder levar uma educadora da escola para conhecer Reggio Emilia (ECP, 2018).

A iniciativa dessa gestora foi bem sucedida, felizmente, apesar de ser um caso isolado. Os sistemas municipais de ensino deveriam adotar a prática de propiciar aos professores oportunidade de viagens e encontros formativos em espaços variados, condição básica de ampliação de horizontes. As famílias também participaram do abaixo-assinado, revelando conhecimento e desejo de ampliação e aperfeiçoamento da prática à luz de uma experiência considerada referência. Depreende-se, desse fato, que envolver as famílias na participação dos processos educativos é base para torná-las parceiras da construção e do fortalecimento da proposta educativa.

## **ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA COMO FORMAÇÃO EM VIA DUPLA**

Antes de ingressar em uma instituição escolar, a criança participa do grupo familiar, além de outros grupos a ele ligados. Nesse sentido, a relação com a família é um processo formativo de via dupla: a instituição escolar apreende os valores socioculturais, com os quais a criança convive desde o seu nascimento, e a família se inteira dos rumos que a escola adotou para a educação de seu filho ou filha. A partir daí, o diálogo advém de um processo de trocas e de interações, na perspectiva de se construir um fazer educativo que valorize as histórias e o contexto social das crianças.

Para a Gestora, “trazer essa família pra escola é algo que a gente tem que conquistar a cada dia” (Entrevista, Gestora, 2018, doravante EG, 2018).

Às vezes, o professor traz angústias em relação às famílias, mas é isso, são questões de escuta mesmo, de como transformar essa angústia em ações que possam tá trazendo essa família pra entender o que é a criança estar dentro desse espaço, que não estamos só cuidando, mas potencializando aprendizagens, a sua autonomia, o seu desenvolvimento [...]. Precisamos dialogar com essa família que quer que a gente dê banho, penteie o cabelo e a criança volte pra casa sem um arranhão. Dialogar com essa família para entender que essa criança, na Educação Infantil, ela brinca com tinta, com terra... Se suja, morde e é mordido (EG, 2018).

Sem o diálogo, impossível é conciliar expectativas institucionais com expectativas familiares. É legítimo, ou pelo menos compreensível, que os pais queiram que seus filhos chegem em casa limpinhos, sem arranhões. Do mesmo modo, é legítimo que os professores considerem que essas ocorrências são naturais nas classes de Educação Infantil. Essas tensões têm de ser confrontadas, generosamente, para alguma perspectiva de entendimento.

Utilizamos a prancha<sup>3</sup> que nos dá grandes dicas, têm várias questões que a gente pega lá na prancha e que dá um suporte legal. A família diz: “Ah, porque meu filho todo dia tá sendo mordido, ah porque eu vou pegar esse menino...” Aí a gente chama essa mãe, pegamos a prancha e vamos explicar: “O que fala a prancha sobre mordida? Que é uma fase da criança que usa o corpo para expressar seus sentimentos e tal”. [...] Lá no mural, a gente expôs uma pesquisa sobre a mordida na Educação Infantil, assim, para conscientizar as famílias, porque é algo que é muito forte e que os pais não aceitam: “Ah, meu bebezinho...” (EG, 2018).

[...] Tem uma mãe de uma aluna aqui, que ela chega e fala: “Olhe, chega lá você se comporte, você não vá fazer isso, não fazer aquilo, porque você não é branca, a professora é branca! “Que professora branca, eu? Mas é porque tem uma formação. E aí é por isso que eu trabalho com a identidade racial, valorizando a criança, com a sua estética, com a sua história de vida, com as histórias que eles trazem de casa. [...] Você tem que trabalhar com a família também, que é quem muitas vezes está reprimindo a criança (EP, 2018).

Falar de identidade étnico-racial é falar de uma construção social em um tempo e um espaço histórico. Portanto, para compreender como as crianças constroem sua autoimagem e sua identidade racial, é preciso entender o contexto de suas vivências sociais e culturais, sua intensa interação com outras crianças e com adultos, pois o ser humano é socio-histórico, criador e criatura do conjunto de relações sociais (VYGOTSKY, 2000).

Sobre os encontros formativos realizados com as famílias, faz parte dessa

---

<sup>3</sup> Pranchas para Profissionais da Creche – conjunto de 24 pranchas que abordam temas relevantes para professoras (es) e profissionais utilizarem como instrumentos de fundamentação, orientação e reflexão sobre suas práticas. Esse instrumento é parte dos materiais pedagógicos do Programa Nossa Rede Educação Infantil de Salvador.

pauta a reunião semestral, munida de documentação pedagógica. A mestranda teve oportunidade de assistir a uma, realizada no mês de agosto/2018, para devolutiva do portfólio às famílias.

[...] No segundo momento da reunião, as professoras apresentaram imagens e vídeos das crianças em diferentes atividades e brincadeiras livres, e informaram às famílias que elas receberiam, ao final da reunião, os portfólios das crianças referentes às atividades e ao desenvolvimento das aprendizagens do primeiro semestre, os quais poderiam permanecer em sua posse por uma semana para compartilhamento com as próprias crianças e outros membros da família, como para preencher informações e realizar relatos sobre o ser da criança em casa e percepções de seus processos de aprendizagem na escola.

No terceiro momento, os pais divididos em dois, receberam fotografias das crianças em diferentes situações (brincado sozinhas ou com colegas, realizando atividades, etc.) e uma relação de habilidades descritas em cartolina, para relação de uma coisa com outra. Após a realização da tarefa pelos grupos, todos se organizaram em círculo para análise e discussão da atividade. A Coordenadora Pedagógica retomou esse momento explicando para as famílias os objetivos da atividade, que foram: a) possibilitar que os pais, mães ou responsáveis desenvolvam um olhar mais atento e sensível para as crianças e suas atividades ou brincadeiras do dia a dia em casa; b) apurar o olhar ao analisarem o portfólio ou documentação produzida pelas professoras sobre as crianças; e c) ampliar a compreensão do trabalho que é realizado pelo CME junto às crianças, especialmente no que se refere ao brincar (DIÁRIO de campo da pesquisadora, 28/08/2018).

As intervenções dos pais, após esse terceiro momento, variavam entre validar o que viram nas imagens, apresentar suposições e questionar sobre o que não lhes parecia claro, com pedidos de esclarecimentos sobre imagens fotográficas e suas relações com os fatos que as geraram. As interpretações e questionamentos das famílias nos remetem ao conceito bakhtiniano de excedente de visão ou exotopia.

Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, a expressão do rosto –, o mundo ao qual ele dá as costas, toda uma série de objetos e de relações que, em função da respectiva relação em que podemos situar-nos, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila dos nossos olhos (BAKHTIN, 2003, p. 43).

Para Bakhtin, é necessário outro ponto de vista para dar acabamento

ao acontecimento estético. Nessa direção, pode-se interpretar que a fotografia tirada pela professora, como observadora e testemunha do contexto no qual a cena ocorrera e foi registrada, é uma interpretação de um acontecimento estético (fotografia), que tem um enunciado que foi produzido pela criança. A professora (observadora, fotógrafa), autora da imagem, é quem contempla o outro situado fora dela, vendo o contexto por ele (criança) vivido. A família é convidada a apresentar seu excedente de visão, trazendo por vezes, elementos transgredientes.

Um único e mesmo participante não pode ocasionar o acontecimento estético; uma consciência absoluta que não conta com nada que lhe seja transcendente, que esteja situado fora dela mesma e a delimite por fora, não se presta a um processo estético, só é possível participar dela, mas não vê-la como um todo acabado. O acontecimento estético, para realizar-se, necessita de dois participantes, pressupõe duas consciências que não coincidem (BAKHTIN, 2003, p. 41-42).

Um único e mesmo participante não pode determinar a consciência absoluta de uma situação realizada por crianças, daí a necessidade do concurso de outros participantes; logo, pais e professores se formam em suas relações com as crianças.

## **DOCUMENTAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O CMEI, aqui considerado, já possuía uma prática de documentar os processos de aprendizagem das crianças por meio de fotografias, vídeos e relatórios, muito antes da definição do Referencial Curricular Municipal para a Educação de Salvador (RMEIS), cuja vigência ocorreu a partir de 2015. Segundo as orientações definidas pelo RMEIS, cada criança deve possuir um portfólio com registros feitos pela respectiva professora, pela sua família e pela própria criança, que revelem seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem no cotidiano da instituição e da família. Esse material apresenta sugestões de atividades por eixos e também algumas questões orientadoras para contribuições da família. Neste artigo, nos limitamos a apresentar somente um fazer e sua documentação recentes, frutos de observações da autora da dissertação.

É razoável admitir que a prática pedagógica, na Educação Infantil, está relacionada a alguma imagem de criança e concepção de infância. Nesse sentido, considerar a criança como protagonista de seus processos de aprendizagem pressupõe a inclusão da escuta ou adoção da Pedagogia da Escuta como princípio da prática pedagógica. Situações narradas espelham essa adoção.

Teve uma situação mesmo que os meninos estavam fazendo muito batuque na sala, do nada, e aquilo tava sendo trazido como um problema, assim: “menina, o que eles tão gostando mesmo é de ficar batendo e tal”, refletimos sobre isso e aquilo se transformou num

projeto sobre som. Teve uma outra situação mesmo que foi um bicho que apareceu, na verdade, era uma lagartinha que tava virando uma borboleta; apareceu na casinha do pátio da escola, e aí os meninos ficaram alvoroçados e aí a professora trouxe isso meio agoniada e depois disse: “Não, mas isso aqui pode virar algo” e virou uma ação educativa. Porque é isso que é a escuta, às vezes a gente tá pensando que é uma outra coisa e, quando a gente vai vê, tava na nossa frente (ECP, 2018).

A perspicácia dessa fala, reveladora de escuta apurada de uma fala não verbal, se entranha para produzir sentido e motivar uma decisão pedagógica; portanto, tem uma sintonia sofisticada com os ditames da Pedagogia da Escuta, que vai além da linguagem verbal. Essa perspicácia se mostrou na capacidade de captar e interpretar mensagens opacas e transformá-las em propostas pedagógicas. E isso se dá num contexto que tem dificuldades estruturais, conforme se verifica nos depoimentos seguintes

Eu acho que, se a gente tivesse uma turma de 12 a 15 alunos—entendeu?—o exercício dessa escuta poderia ser bem melhor. Porque quando você tem um contingente de 20 já fica um pouco mais complicado de você garantir a escuta. No início, a gente achava muito injusto ter que separar por pequenos grupos em alguns momentos pra gente poder garantir a escuta. E aí, a partir dos encontros na RedSOLARE, a partir dos estudos dos livros, a gente começou a compreender que, quando a gente quer escutar todo mundo, a gente não escuta ninguém [...] (ECP, 2018).

Às vezes, eu consigo, às vezes eu não consigo não, não vou mentir. Porque assim, às vezes, aquelas que se expressam mais chamam mais atenção. Mas também tem aquelas mais retraídas que a gente tem que ver porquê que ela não tá demonstrando todo o interesse, o conhecimento e a gente tem que tá atento em relação a isso. Geralmente, nos registros, o que que eu falo? Eu falo quem mais se expressou e os outros não, e aí, na próxima atividade, eu já vou observando. Eu escolhi justamente pra tá retomando porque aí, quando a gente faz esse processo de fazer esse registro por temática, você tem a capacidade de retomar aquela situação, né, e tá vendo o quanto a criança já evoluiu naquilo. E aí você tem uma visão melhor até, inclusive do grupo (EP, 2018).

A gente diz escutar, “vamos escutar”, mas não é fácil não. São 20 crianças... Escutar a todos, potencializar essa escuta sensível com esse grupo (EG, 2018).

Chama a atenção a autocrítica da professora “Às vezes eu consigo, às vezes eu não consigo não, não vou mentir”. E a reflexão prospectiva: “Eu escolhi justamente pra tá retomando porque aí quando a gente faz esse processo de fazer esse registro por temática você tem a capacidade de retomar aquela situação, né, e tá vendo o quanto a criança já evoluiu naquilo”. Nisso se encontra a essência do processo de formação pela escuta. Também chama a atenção a

compreensão dessas profissionais acerca da relação entre número de crianças e práticas pedagógicas que têm, na observação e na escuta, pressupostos básicos para a realização de aprendizagens.

Essa compreensão foi confirmada durante a observação de quatro atividades denominadas de “ateliês”, realizadas com pequenos agrupamentos de crianças do Grupo 3, planejados pela Professora e Coordenadora Pedagógica, com base nas observações documentadas pela Professora de atividades durante o banho e brincadeiras livres com tecidos, panelinhas, pedrinhas e demais elementos da natureza. Considerando a totalidade de 20 crianças na turma, a proposta previu a realização de quatro momentos com temas específicos, envolvendo cinco crianças em cada um deles. Os temas definidos foram; bolhas de sabão, a partir de registros dos banhos, culinária, a partir de registros da merenda escolar, tecidos, a partir de registro de confecção de bonecas e natureza, a partir de registro de circulações pela pequena área externa do CMEI.

Na perspectiva da abordagem pedagógica de Reggio Emilia, o ateliê é um espaço concreto, concebido por Loris Malaguzzi, com o objetivo de materializar sua teoria das cem linguagens que sustenta essa prática, ou seja, possibilitar às crianças vivenciem experiências com múltiplas linguagens, por meio da exploração de diferentes materiais que apoiam as investigações de suas motivações, além de possibilitar o Tornando Visível a Aprendizagem das Crianças desenvolvimento da criatividade em diversas formas de expressão, favorecendo a compreensão do adulto sobre como as crianças veem e interpretam o mundo.

Os ateliês do CMEI em apreço, apesar de não terem a mesma dimensão da prática reggiana, carregam, em si, o mesmo sentido, pois concebemo ateliê como uma metáfora para a expressão da criatividade e da exploração de possibilidades de reinventar a realidade. Essa compreensão foi explicitada pela coordenadora, ao se reportar aos momentos de estudos promovidos pela RedSolare, que possibilitaram ressignificações na prática local.

[...] E quando a gente saía dos encontros nos sentíamos mobilizados pra vir pra escola pra estudar. Então, foi um momento que a escola, tipo, mais floresceu com relação a isso. Nosso primeiro livro de estudo foi *As Cem Linguagens da Criança*, ele tinha coisas que a gente nem compreendia, em alguns momentos[...] Aí a gente trabalhou também com *Tornando Visível a Aprendizagem das Crianças*, que é um outro livro que também não tem um olhar de alguém de Reggio, é um olhar de alguém de fora. [...] já era tipo assim, o bê-á-bá. Já trazia de uma forma muito mais leve [...] E, a partir daí, a gente trabalhou com o livro *O papel do ateliê na educação infantil*, também de Lella Gandini, que aí foi quando a gente começou a ampliar o nosso olhar pra o ateliê, inclusive a gente até construiu um ateliê na escola porque, naquele momento, a gente precisava materializar o ateliê, pra poder compreender. Hoje, a gente já sabe que é uma metáfora, né? O ateliê, na verdade, tem que tá dentro do professor. Tem que tá dentro da instituição como ideia de transformação sempre (ECP, 2018).

Dois pontos chamam a atenção na fala da coordenadora pedagógica. A primeira refere-se à questão da mobilização para estudar, e da dificuldade inicial de compreensão de uma linguagem muito técnica. A segunda diz respeito à ampliação do sentido de ateliê, que ultrapassa o fazer material, na medida que é internalizado como metáfora. Sobre isso, fica evidente o processo de formação construído na instituição, que, aos poucos, foi delineando e influenciando o fazer pedagógico, a exemplo da materialização de um espaço, instituído como ateliê, como forma de compreensão e tradução do que isso significava. Ainda, segundo relatos, o espaço existiu por cerca de um ano, mas a realidade e as condições locais não possibilitaram sua manutenção.

A proposta de atividades de “ateliês”, tecida, de forma articulada, pela Professora e pela Coordenadora, foi um exemplo concreto de como um planejamento se amplia quando feito coletivamente e com base em registros pedagógicos. A participação da Coordenadora não teve marca autoritária, ao contrário, foi um exercício de mediação através de questões provocativas apontando, mais uma vez, o fazer coletivo como marca registrada desse CMEI.

Não havendo, neste artigo, espaço para expor os quatro ateliês, escolhemos apresentar, em linhas gerais, o de tecidos, que teve por objetivo ampliar as possibilidades do faz-de-conta, a partir da exploração de texturas, cores, extensões, enfim, diferentes características desse material, que, a princípio, não é considerado como brinquedo.

Excertos do diário de campo

Cheguei hoje no CMEI a tempo de ver a Professora preparando a ambientação para o terceiro ateliê. O local escolhido foi o mesmo do primeiro ateliê, a pequena área de aproximadamente 2m<sup>2</sup> azuljada no chão. Essa área é descoberta, mas, em cada canto, possui um tubo grosso, não muito comprido, que certamente servia de sustentação para alguma cobertura. Nesse espaço, então, a professora dispôs alguns tecidos de cores, texturas e tamanhos diferentes, colocando-os no chão e também pendurando alguns nos tubos. [...] Ao chegarem no espaço, as crianças, quatro meninas e um menino, foram logo interagindo com os tecidos, com exceção de uma menina, “Maria”, que ficou em pé observando os colegas mas sem interagir. No começo, cada criança pegou um tecido sacudindo, colocando na cabeça, enrolando no corpo... Até que o menino pegou um grande tecido de malha na cor vermelha e pendurou em um dos tubos formando uma “cabana” e ficando dentro dela. As três meninas, ao perceberem a cabana, também quiseram participar e uma disse:

Cr 1: –Toctoc, posso entrar em sua casa?

Cr2: - Pode!

A partir daí, a interação foi com a cabana, entrando, saindo, colocando pedras e folhas, que encontraram no terreno. – É a nossa “bacana” mágica! –disse uma menina. Enquanto as quatro crianças brincavam na cabana mágica, “Maria” ainda estava quieta, sem interagir, após algum tempo, timidamente, ousou pegar alguns tecidos e os segurava; tentou pendurá-los no tubo, mas sendo leves o vento os derrubava e



ela resolveu estendê-los delicadamente no chão, um ao lado do outro. Nesse momento uma outra menina pega um desses tecidos; houve uma disputa entre as duas, mas “Maria” logo desiste e volta a ficar quieta no canto, apenas observando, aparentando tristeza. Nesse momento a professora se aproxima de “Maria” e tenta convencê-la a se envolver com a brincadeira, mas “Maria” não quer. A professora não viu o momento do desentendimento entre ela e outra menina, fato que fez “Maria” não brincar mais, mesmo sozinha. [...] A brincadeira entre as outras crianças continuou, brincaram de piquenique com os tecidos no chão, que depois virou uma cama e uma grande fogueira que estava cozinhando a comida [...].

A professora registrou com fotos e vídeos a movimentação das crianças. Escapou ao registro um caso do desentendimento entre duas crianças. A participação das crianças, com experiências sensoriais e percursos de criação, por si só, sinaliza a positividade desse ateliê. No começo, as ações foram exploratórias: tocaram os tecidos, colocaram em seus próprios corpos e nos dos colegas, sacudiram e rodopiaram, percebendo os movimentos dos tecidos ao vento. Pouco a pouco, a exploração foi se organizando. A “descoberta” da cabana deu início ao enredo do jogo simbólico, remetendo às representações da vida familiar: casa, dormir, acordar, fazer comida, o que subentende que, mesmo com as limitações espaciais, houve aproveitamento das possibilidades de exploração dos materiais. Esse foi o ateliê que teve maior duração, cerca de quarenta e cinco minutos.

Uma menina se destacou pela resistência inicial em envolver-se na atividade, mas, pouco a pouco, quando os coleguinhas se concentraram na cabana, ela se arriscou, ainda que por pouco tempo, desistindo após uma disputa por um dos tecidos. Esse episódio constitui-se em fonte de consideração sobre as diferenças, questão cara à educação na contemporaneidade. O isolamento dessa criança foi discutido na reunião de avaliação dos ateliês realizados, com a finalidade de tematizar as práticas subsequentes.

Na perspectiva da Pedagogia da Escuta, o espaço pedagógico dos ateliês funciona como outro educador, dialogando com as crianças. São intencionalmente organizados de modo convidativo à investigação, no sentido de ampliar o esclarecimento sobre o impacto que a organização de determinados elementos pode provocar nas crianças, e sobre os planejamentos que podem advir daí. Desse ateliê de tecido, alguns temas sobressaíram: cabana, sistema de medidas, espaço interno *versus* espaço externo, jogo de cores e AMIZADE, ficando muito claro que a memória registrada apontou elementos capazes de retroalimentar o planejamento da professora e sequenciar sua prática pedagógica. A temática da amizade, de caráter socioafetivo, se destaca das demais, que são de natureza predominantemente cognitiva. Essa temática socioafetiva, que adveio da ausência de interação de uma criança, mostra a importância da escuta atenta de todas as crianças, e de cada uma delas, dos registros pedagógicos e de seu desdobramento em ações de planejamento e sua prática continuada. Por conta desse desafio de potencializar experiências que respondam a situações emergentes, as profissionais desse CMEI ousaram abolir os planos bimestrais.

Nos encontros de planejamento que eu fazia, a gente refletia sobre a prática. E aí o que aconteceu? A primeira coisa que a gente compreendeu é que, pra você trabalhar numa perspectiva de trazer o que é apontado pela criança, pelo grupo, a gente não podia ter um planejamento prévio tão estruturado, tão fechado. Claro que a escola tem um cotidiano, ela tem uma rotina. Mas até essa rotina tinha que ter uma flexibilidade. Então a gente começou a pensar nisso, então a gente falou assim “vamos abolir os planos bimestrais” (ECP, 2018).

Esse posicionamento encontra consonância com a abordagem reggiana, na qual os saberes das crianças, sua realidade social e cultural são os elementos basilares que estruturam os projetos de curto ou longo prazo. Nesse sentido, são as documentações produzidas no decorrer do curso que dão forma aos planos que se desenvolvem ao longo do ano, garantindo, desse modo, um currículo contextualizado baseado nos interesses e necessidades das crianças, identificados a partir da escuta, da observação e do registro.

Nesse sentido, mais do que um instrumento que serve para comunicar a outras pessoas os processos de aprendizagem das crianças, os registros servem, antes de tudo, para nortear o professor no cumprimento de sua função pedagógica, favorecendo-lhe uma análise reflexiva sobre o fato ocorrido, constituindo-se num processo cíclico de ação, reflexão e projeção.

## **O QUE APRENDEMOS COM O ESTUDO REALIZADO**

“Coloque-se de lado por um momento e deixe espaço para aprender. Observe cuidadosamente o que as crianças fazem e então, se você entendeu bem, talvez ensine de modo diferente de antes” (MALAGUZZI, 1999, p. 93).

Essa foi nossa primeira aprendizagem; ficar de lado, na margem. A Pedagogia da Escuta exige que esqueçamos nosso umbigo para prestar atenção ao outro, de eleger o outro como o enredo da história. Quando esse outro é a criança pequena, vale a pena descobrir o que nos oferecem com seus ditos ou não ditos, suas relações sociais ou a ausência delas, seus barulhos e seus silêncios, seus gritos e sussurros, seus gestos extravagantes ou singelos e que merecem ser registrados e considerados dialogicamente no movimento pedagógico.

A segunda aprendizagem deriva-se da história da andorinha, que sozinha não faz verão. E os sujeitos observados— uma professora, uma coordenadora pedagógica e uma gestora da Educação Infantil — nos mostraram, em sua prática e em seus depoimentos, que uma instituição dedicada à educação de crianças fortalece sua identidade à medida que se torna um espaço de formação coletiva, que compreende desde os estudos teóricos, a própria prática e seu acompanhamento sistemático, até a tomada de decisão sobre o agora e o amanhã, condições básicas para quem pretende levar a termo a Pedagogia da Escuta.

A terceira aprendizagem pode ser resumida na máxima: a cada dia o seu bem. O planejamento de curto prazo, com refazimentos a partir da documentação do cotidiano e do confronto com a realidade, é uma forma eficaz de operar a Pedagogia da Escuta na Educação Infantil. Planejamento, nesse sentido, com-

preende a tematização, a organização do ambiente, das situações de aprendizagem e seleção de situações que instiguem a curiosidade infantil e promovam o desenvolvimento cognitivo e psicossocial de nossas crianças. Nesse sentido, a experiência mostrou que conteúdo e relações interpessoais são partes integrantes de um currículo de Educação Infantil, afinado com o que está nas linhas e entrelinhas das “cem linguagens das crianças.”

A quarta aprendizagem diz respeito ao cada qual no seu cada qual. Toda prática da Educação Infantil precisa ter a cara de quem a pratica, e os registros pedagógicos colaboram nessa direção. Mesmo em se tratando de uma prática referendada na Pedagogia da Escuta e na qualificada experiência italiana da Reggio Emilia, a própria escuta dessa pedagogia e dessa experiência precisa ser constantemente ressignificada, para que quem faz a prática nunca chegue a se sentir “um estranho no ninho”.

A quinta aprendizagem diz que família e escola (in) formarem-se é preciso. As crianças têm sua vida na escola e fora dela. Se os pais não souberem o que elas fazem e por que fazem o que fazem na escola, como compartilhar com o que elas fazem fora de lá? Com os sujeitos da pesquisa, compreendemos que os registros pedagógicos precisam ser discutidos com os responsáveis pelas crianças fora da escola. Do mesmo modo, é muito saudável que os profissionais da instituição educativa tenham informação sobre o que as crianças fazem e por que fazem quando não estão na escola. Essa é uma via informativa e formativa reveladora de novidades e parceira do sucesso da Pedagogia da Escuta.

Por fim, a sexta aprendizagem diz que, para o pesquisador de seu fazer, a documentação pedagógica ensina a ser! Para se tornar pesquisador de si mesmo, o profissional da Educação Infantil carece enxergar a realidade com o excedente de visão, o que, na exotopia bakhtiniana, significa ter o apoio de outro olhar que o ajude a ver o que sozinho não consegue. Nesse sentido, o registro pode se tornar, como afirma Macedo (2015), um dispositivo capaz de textualizar as itinerâncias da experiência, ao transformar os saberes não sistematizados em saberes formalizados e reconhecidos. Dito de outra forma, a documentação pedagógica, na Educação Infantil, é um instrumento de registro da realidade vivida, que possibilita se aproximar do como as crianças compreendem as coisas e os mundos e, a partir daí, identificar o que introduzir ou subtrair dos planos seguintes. Qualquer que seja a forma de registro, importa o apreço na sua execução e na sua utilização. Nessa perspectiva, a documentação pedagógica se constitui num modo pelo qual os profissionais se veem em interação com os outros e com o seu mundo do fazer.

**DOCUMENTAR É PRECISO, É PRECISO, É PRECISO!**

**DOCUMENTAR, EU PRECISO!**

## REFERÊNCIAS

ARAPIRACA, M. **Prólogo de uma paideia lobatiana fundada no fazer especulativo**: A chave do tamanho.1966. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 1966.

\_\_\_\_\_. Senhor da Linguagem e Invencionices pela Paz: entrevistando Monteiro Lobato. **Revista da FACED**, Salvador, n. 6, p. 15-23, jan./jun. 2002. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/1380/1/1951.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2018.

BAKHTIM, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2006.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei Federal nº 8069/1990. E legislação correlata. 12. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei Federal nº 9.394/96**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. V1, 1988.

FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Ed. UFPR, 2001.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2003.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

MACEDO, R.; PIMENTEL, A.; GALEFI, D. **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade nas pesquisas qualitativas. EDUFBA, Salvador, 2009.

MACEDO, R. S. **Pesquisar a experiência compreender/mediar saberes experienciais**. Curitiba: CRV, 2015.

\_\_\_\_\_. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MALAGUZZI, L. História, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

SALVADOR (BA). Secretaria Municipal da Educação. **Referencial curricular municipal para a educação infantil em Salvador.** Salvador, 2015.

SOUZA, S. J. **Infância e Linguagem:** Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. São Paulo: Papyrus, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

