



Giselle Howat Rodrigues

**Olhando o invisível: práticas e interações na
educação infantil**

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

**Coordenação Central de Extensão
Curso de Especialização em Educação Infantil:
Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-Escolas**

Orientadora: Alexandra Coelho Pena

Rio de Janeiro,

Setembro de 2018



Giselle Howat Rodrigues

**Olhando o invisível: práticas e interações na
educação infantil**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-RIO como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Orientadora: Alexandra Coelho Pena

**Coordenação Central de Extensão
Curso de Especialização em Educação Infantil:
Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-Escolas**

Rio de Janeiro,

Setembro de 2018

CCE
COORDENAÇÃO
CENTRAL DE
EXTENSÃO

Dedicatória

*À todas as crianças que conheci e encheram
meu olhar de encantamento e curiosidade
pela vida*

À Olga e Guilherme, meus queridos avós

Agradecimentos

À minha professora e orientadora Alexandra Pena, por toda a sensibilidade, cuidado e suporte para a realização deste trabalho.

Aos professores do Curso de Especialização, pelas reflexões e contribuições que me transformaram como educadora. Vocês são fontes de inspiração e motivação!

À minha mãe, por todo o amor, possibilidades e caminhos que me proporcionou ao longo da vida. Obrigada por sempre acreditar em mim e me ajudar a ver que é possível.

Ao Victor, meu parceiro nessa jornada, por estar sempre comigo com toda a sua compreensão, força, estímulo e companheirismo.

À Stephanie, irmã de alma, pela amizade, troca e apoio em todos os momentos. Obrigada por enfrentar a vida ao meu lado.

À Alicia, pela parceria em nosso dia a dia com as crianças. Por dividir comigo todas as alegrias e angústias de ser professora.

Aos amigos de equipe, presentes que a Pedra me deu. Trabalhar com vocês é um privilégio!

À Escola Pedra da Gávea, pela confiança e oportunidades de crescimento e aprendizado na área da educação.

Resumo

Esta monografia aborda o tema das interações entre adultos e crianças na educação infantil e as questões que atravessam esta prática no trabalho com crianças pequenas, trazendo reflexões acerca das dificuldades e questionamentos presentes na atuação do professor e seu cotidiano. Pela abordagem teórica de Reggio Emilia e a pedagogia da escuta discute-se sobre um olhar sensível para a infância e as possibilidades que surgem de um espaço onde a educação é construída em conjunto e as crianças são vistas como protagonistas de seus processos de aprendizagem. Através de relatos de experiência é realizada uma pesquisa qualitativa onde, ao acompanhar as crianças por meio da documentação pedagógica, propõe-se a abertura de caminhos para uma ampliação do olhar e diferentes formas de ver e estar com crianças, enxergando-as como sujeitos ativos, potentes e detentores de direitos, intencionando pensar em possibilidades de práticas mais dialógicas e significativas.

Palavras chave: Relações entre crianças e adultos; Educação Infantil; documentação pedagógica.

Sumário

| | |
|--|-----------|
| 1. Introdução..... | 8 |
| 2. Relações entre adultos e crianças na Educação Infantil | 10 |
| 3. A Experiência de Reggio Emilia | 16 |
| 4. A Documentação Pedagógica como Recurso | 19 |
| 4.1 A Escola Pedra da Gávea | 19 |
| 4.2 Relato de experiência: desenvolvendo um olhar sensível a partir da documentação pedagógica | 20 |
| 4.3 Ampliando o olhar e construindo em grupo: situações vivenciadas na escola | 23 |
| 5. Considerações Finais..... | 26 |
| 6. Referências Bibliográficas | 28 |

"Ao leitor adulto
Vocês dizem:
- Cansa-nos ter de privar com crianças.
Têm razão.
Vocês dizem ainda:
- Cansa-nos, porque precisamos descer
ao seu nível de compreensão.
Descer, rebaixar-se, inclinar-se, ficar
curvado.
Estão equivocados.
- Não é isto que nos cansa, e sim, o fato de
termos
de elevar-nos até alcançar o nível dos
sentimentos
das crianças.
Elevar-nos, subir, ficar na ponta dos pés,
estender a mão.
Para não machucá-las."

(Janusz Korczak)

1

Introdução

A atuação na educação infantil revela diariamente uma realidade permeada de desafios, questionamentos e dificuldades. O que por ora frustra, em outros momentos instiga, motiva e permite ao profissional atento com sua prática lidar com situações que exigem reflexões e atitudes que o ajudem a aguçar sua visão diante de suas ações.

A relação entre adultos e crianças na rotina escolar mostra-se muitas vezes atravessada por uma série de incoerências que levam a questionamentos de quem está no centro deste processo e a favor de quem ele se coloca. Neste contexto podemos destacar a dificuldade de muitos adultos em realizarem práticas que contemplam de fato o olhar para a criança como um ser capaz, não conseguindo, assim, enxergar seus interesses, necessidades e escolhas.

A partir dessa perspectiva e levando em consideração uma concepção de infância que enxergue a criança como ator social, modificando a cultura e sendo modificada por ela, o que está sendo posto para nós é que existe uma necessidade de se pensar em outras maneiras de lidar com as crianças, melhorando assim as relações e exercendo uma prática mais positiva e coerente na formação desses sujeitos. É possível educar levando em consideração suas potencialidades, seus interesses, experiências e formas de ser e estar no mundo?

Muitos são os autores no campo da educação que buscaram, em suas propostas pedagógicas, pensar na infância de forma mais sensível, dando escuta às crianças e olhando-as como cidadãs e protagonistas de sua educação, sendo, portanto, detentoras de respeito e direitos.

Com o objetivo de refletir acerca da atuação do educador e suas formas de se relacionar com as crianças, proponho, através de relatos da minha experiência como professora, fazer uma pesquisa qualitativa estabelecendo um diálogo com teorias que expressam um olhar sensível às crianças, intencionando, assim, um deslocamento de olhar sobre a infância e a educação.

Buscando me aproximar dessa discussão trago, no primeiro capítulo, discursos e questionamentos que permeiam as relações e formas de olhar e lidar com as crianças no ambiente escolar. No segundo capítulo exponho, com a experiência de Reggio Emilia, um caminho de escuta e sensibilização na prática pedagógica. Em seguida, no terceiro capítulo,uento o meu relato como docente na Escola Pedra da Gávea¹ e, em diálogo com a abordagem italiana de Reggio, principal aporte teórico utilizado no presente trabalho, reflito sobre uma proposta de se abrir a novas formas de conceber a escola, a infância e as formas de se pensar no ensino-aprendizagem. Por fim, na conclusão apresento algumas considerações significativas geradas a partir da realização desse estudo.

Questionar sobre as ações e as interações que atravessam o dia a dia das instituições educativas e seus sujeitos, bem como observar como lidamos e tratamos as crianças na sociedade em que vivemos é um caminho para a ampliação desse olhar, intencionando buscar práticas mais dialógicas e coerentes, dando espaço às diferentes formas de ser criança, de se relacionarem e de se constituírem enquanto sujeitos.

¹ A Escola Pedra da Gávea autorizou a divulgação de seu nome para a realização desta pesquisa.

Relações entre adultos e crianças na Educação Infantil

Ao se olhar para as práticas pedagógicas e a rotina das crianças pequenas nas escolas nos deparamos com as relações que perpassam todo esse processo. Durante as atividades, brincadeiras e as mais diversas situações que se colocam nesse cotidiano, interações entre os adultos e crianças podem revelar muito do que está implícito nessas práticas, seus movimentos e concepções. Segundo Tiriba, Barbosa e Santos (2013) “tendo em vista que é na interação com o outro que os afetos e os conhecimentos se constroem, também é aí que se dão as aprendizagens sobre trabalhar com crianças e sobre relacionar-se produtiva e democraticamente” (p. 286). Mas como se dão essas interações nas escolas? Como se constroem essas relações na educação infantil? Faz-se necessário questionar se o espaço, os ambientes e o tempo dentro da escola propiciam de fato interações amorosas, criativas e inteligentes (Tiriba, Barbosa e Santos, 2013).

Reconhecer a criança como um outro é um desafio (Guimarães e Barbosa 2009) no qual se encontram muitos professores, que, por vezes acabam por assumir uma postura mecânica e sistemática em sua prática, deixando-se prevalecer como detentores de todo o saber em detrimento dos interesses e experiências infantis. Para Kramer (2014, p.13):

(...) para muitos adultos, em especial professores - parece insustentável ser criança e estar com crianças, brincando, rindo, se emocionando, ensinando, assumindo sim a responsabilidade de ser adulto e a necessidade de dar respostas às necessidades infantis, mas sabendo ao mesmo tempo ousar a alegria, a descontração, o espírito criador e a mudança.

Cabe a reflexão do que atravessa essa dificuldade de olhar a criança como um outro. Para Larrosa (2017), por um lado, ao mesmo tempo que se sabe muito sobre esse outro, concomitantemente se trata de algo novo que “dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios” (p. 234). Dessa maneira, esse outro que a criança representa no mundo do adulto, do qual tanto se conhece, também desestabiliza e “inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento” (Larrosa, 2017, p. 230).

Larrosa (2017) identifica três posturas no que diz respeito à maneira dos adultos olharem a infância, que se associam com as formas pelas quais a criança é vista pelos adultos no cotidiano das instituições. A primeira maneira de olhá-la seria a do “sujeito de reconhecimento”, onde o adulto vê a criança a partir do que sabe dela, com base em saberes já constituídos. Nesta perspectiva, parte-se do princípio de que o adulto já conhece o suficiente da criança para saber como ela é e o que esperar em relação aos seus desejos e necessidades, não deixando espaço para o que, de fato, a criança é e mostra ser. A segunda maneira seria o “sujeito de apropriação”. Neste contexto o adulto se apropria da criança, sem reconhecê-la, transformando-a em algo à sua medida. Por fim, Larrosa define o “sujeito da experiência” pressupondo o encontro com a criança como uma situação de ver-se diante do desconhecido, do enigmático, de quem não se sabe. A partir dessa postura, não se vê “uma imagem *da* infância, mas uma imagem *a partir* do encontro com a infância. E isso na medida em que esse encontro não é nem apropriação, nem um mero reconhecimento em que se encontra aquele que já sabe e que já tem” (Larrosa, 2017, p.245).

O quanto realmente se enxerga da criança tal como ela é dentro das instituições, sem necessariamente limitá-las a um discurso baseado em teorias e saberes? Pensar na infância unicamente pela ótica dos saberes construídos sobre elas é reduzi-las ao que podemos objetivar, envolvendo-as no que nossas “práticas podem submeter, dominar e produzir” (Larrosa, 2017, p.242).

Para Tiriba, Barbosa e Santos (2013), as pesquisas que envolvem crianças cada vez mais têm buscado afastar-se de um olhar adultocêntrico. Mas ainda assim essa proposta se mostra carregada de muitos desafios no que se refere às relações entre crianças e adultos nas instituições de educação infantil.

Diante dessa dificuldade dos adultos que lidam com crianças de vê-las enquanto “sujeitos de experiência”, Guimarães e Barbosa (2009) questionam se o enigma da visibilidade não estaria exatamente ligado ao fato de enxergá-las “idealizada por tantos e tantos discursos e olhares” (p. 53). Segundo Pinto (1997, p.33):

Quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de

posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e a faz ser, de fato, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece.

Kohan (2004) afirma que sabe-se tanto sobre a infância, discrimina-se tanto suas faces e projeta-se tanto sobre seu futuro que “para fortalecer e dinamizar as forças infantis que habitam em todos os corpos, talvez seja propício deixar de saber, justamente...O que uma criança pode ou não pode” (p.10).

A reflexão que permeia essas questões relaciona-se com o conceito de alteridade. “Trata-se de focalizar a criança como aquela que altera, surpreende, desinstala as convicções dos adultos” (Guimarães e Barbosa, 2009, p.54), e, portanto, demanda compreendê-la enquanto um ser único e completo. “Significa romper com o já instituído, com as práticas que submetem e que têm suas bases na permissão e não permissão dos adultos sobre as ações das crianças, e no que “precisa” ser ensinado” (Tiriba, Barbosa e Santos, 2013, p. 289).

Encarar a infância baseada numa perspectiva da alteridade significa aceitar dentro de nós o não saber, diminuir a verticalidade nas relações e aceitar a heterogeneidade e as diferenças no lugar do controle e do poder sobre a criança. E como encontrar esse caminho? Para Guimarães e Barbosa (2009) se busca a partir de um plano dialógico, dando espaço para a troca como possibilidade de trabalho. A escuta aos pequenos é vista como prioridade na relação, possibilitando ao adulto sensibilizar-se diante das crianças, as manifestações de suas linguagens e suas formas de ser. A invisibilidade das crianças dá espaço a uma nova relação de visibilidade, supondo “uma realidade compartilhada, na qual a criança pode se colocar de modo criativo, intervindo e transformando o mundo à sua volta” (Guimarães e Barbosa, 2009, p.54).

Na medida em que encarna o surgimento da alteridade, a infância nunca é o que sabemos (é o outro dos nossos saberes), mas, por outro lado, é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar; nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas ao mesmo tempo requer nossa iniciativa; nunca está no lugar que a ela reservamos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar para recebê-la (Larrosa, 2017, p.232).

Estar nessa posição de escuta e de expansão de olhar é uma mudança de perspectiva que envolvem concepções acerca da educação e da infância, se mostrando, portanto, como um grande desafio para o educador. O cotidiano da Educação Infantil é abraçado e conduzido pelas concepções e valores que os adultos que ali se encontram carregam consigo, ligando-se diretamente com suas práticas em creches e escolas. A visão que o professor carrega sobre crianças e educação “se revela nas sutilezas das práticas, na organização do espaço e do tempo, nas propostas, nas interações e experiências possíveis, nas vozes que se manifestam e que se silenciam” (Tosatto e Portilho, 2014, p. 155).

Pensar sobre tais concepções que envolvem os adultos, portanto, mostra-se extremamente necessário, já que determinam atitudes e comportamentos, fazendo toda a diferença em suas práticas pedagógicas e intenções com as crianças. Que olhares e concepções os professores carregam?

Podemos afirmar que práticas delineadas somente a partir das definições dos adultos, estabelecendo temas, atividades e rotinas à priori correm o risco de assumir um caráter estéril, ou mesmo impositivo, com ênfase na transmissão, num plano unilateral, ou seja, dos adultos-professores-educadores *para* as crianças. Nesse tipo de prática está implícita uma ideia de criança incompleta, em falta, cujo crescimento depende das ações dos adultos sobre ela. (Guimarães, 2004, p.1)

Por essa ótica, a criança é considerada “como um “vir a ser”, um “ainda não”, alguém que não precisa ser consultado” (Santos e Corsino, 2009, p. 148), mostrando um olhar para a infância como uma preparação para um momento que ainda vai chegar, a vida adulta. Tal visão diminui e limita a infância, acentuando uma assimetria nas formas de se relacionar e orientando diretamente as ações dos adultos. Neste caso os educadores são os detentores de poderes e saberes sobre as crianças, carregando consigo a missão de “ensiná-los” e “educá-los” para se tornarem adultos. Está presente nessa concepção uma desvalorização da infância e valorização da fase adulta, não há respeito a criança nem ao seu momento. Não se enxerga tal como ela é, mas dentro do que ela precisa se tornar.

Por outro lado, que concepções se relacionam com um olhar para a criança enquanto “sujeito de experiência” e alteridade? Ao se atentar às crianças através de um olhar mais sensível pode-se perceber como elas dialogam e se apropriam com envolvimento das suas percepções de mundo, onde, em suas práticas cotidianas, reconhecem o mundo à sua volta, criam, recriam, constroem sentido e produzem

cultura. Para Guimarães (2004), “neste cenário, considera-se a criança como sujeito social, com ideias e movimentos que contribuem na organização da vida coletiva, participantes de relacionamentos de troca com adultos e outras crianças” (p.1). Por este ângulo “as relações entre adultos e crianças não se sustentam apenas no eixo vertical. Os processos de socialização são interativos: a criança, ao receber o legado, também o reinventa e transforma” (Santos e Corsino, 2009, p. 146).

Assim, essas distintas concepções que constituem a visão dos professores interferem diretamente na atuação e nas possibilidades de trabalho na educação infantil, marcando diferenças entre conceber a criança como um ser incompleto, que ainda não sabe e está sendo preparado para se tornar um dia, ou um ator social, sujeito cuja potencialidade e competências são valorizadas e respeitadas.

Os documentos legais que norteiam o trabalho da educação infantil no Brasil mostram-se em sintonia com a concepção de infância enquanto sujeito de direitos, defendendo o espaço escolar como local onde as crianças tenham experiências que “contribuam para sua autoria e autonomia, e para uma educação que mobilize a capacidade da criança de produzir sentidos sobre o mundo (Pena, Castro e Souza, 2014, p.6).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) determinam as interações e brincadeiras como os dois eixos para o currículo da Educação Infantil, visando garantir às crianças um espaço que busque promover experiências que proporcionem o conhecimento de si e do mundo, incentivando sua curiosidade, encantamento e exploração, respeitando seus ritmos, desejos e necessidades, assim como a expressão de sua individualidade. De acordo com essas propostas, definem a criança como sujeito que “nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.” (Brasil, 2009, p.12).

Levando em consideração que é na escola onde as crianças passam grande parte do seu tempo, refletir e repensar sobre a qualidade de seu cotidiano e suas interações nesse espaço mostram-se imprescindíveis, principalmente pelo fato de que é na relação com o outro que nos constituímos. O lugar que o adulto ocupa nesse contexto pode ampliar suas descobertas e possibilidades ou reduzi-las e

limitá-las. “Entre a invisibilidade e a visibilidade, a criança constitui a possibilidade de autonomia, autoestima e confiança em si. O olhar, a escuta, a abertura que os adultos apresentam em relação ao outro-criança potencializam esse caminho” (Guimarães e Barbosa, 2009, p.64).

No capítulo seguinte proponho, com a pedagogia de Reggio Emilia, pensar nas possibilidades de uma proposta onde a criança seja vista como sujeito de experiência.

3

A Experiência de Reggio Emilia

Qualquer teoria, para existir, precisa ser expressada,
comunicada e ouvida

Carla Rinaldi

A partir da reflexão acerca do olhar sobre a infância e das dificuldades e questões que permeiam a relação entre adultos e crianças no cotidiano da educação infantil, trago a experiência de Reggio Emilia, sua “pedagogia da escuta” e a prática da documentação pedagógica como um caminho de olhar para as possibilidades do trabalho com crianças pequenas, tornando visíveis seus processos e viabilizando um espaço dialógico e participativo.

Reggio Emilia é uma cidade localizada ao norte da Itália, considerada referência mundial na área da educação por suas propostas educativas para o trabalho com a primeira infância. Sua história com a reconhecida prática educativa começou após a Segunda Guerra Mundial, em 1945, quando, após a guerra, a cidade encontrava-se em ruínas. Movidos por uma grande necessidade de criação e reconstrução, seus cidadãos juntaram-se para construir uma escola para crianças pequenas. Dessa maneira surgiu a primeira escola de muitas que, posteriormente, seriam consideradas uma das experiências pedagógicas de grande inspiração para muitos educadores. (Edwards, Gandini, Forman, 2016).

Loris Malaguzzi, fundador do sistema municipal infantil e da filosofia educacional de Reggio Emilia, estabelece uma abordagem onde o “potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado” (Gardner, 2016, p.13), desenvolvendo uma proposta marcada pela escuta, pelas relações e pelo respeito às crianças e suas potencialidades. Preocupase, portanto, com o que as crianças são e com o que dizem, percebendo-as como “seres ativos, competentes e fortes, explorando e encontrando significado, e não como predeterminadas, frágeis, carentes e incapazes” (Rinaldi, 2016, p. 235).

Nessa perspectiva, olha-se a criança de forma holística, sendo valorizadas suas diferentes maneiras de expressar-se, onde se reconhece suas mais diversas manifestações, que não vem apenas da fala, da palavra, mas também dos gestos,

desenhos, pinturas, construções, esculturas e dramatizações, na música, na escrita emergente, entre outras. (Edwards, Gandini e Forman, 2016). Para Malaguzzi:

A criança é feita de cem/ A criança tem cem linguagens e cem mãos/ cem pensamentos/ cem maneiras de pensar/de brincar e de falar/ Cem e sempre cem modos de escutar/ de se maravilhar, de amar/Cem alegrias para cantar e compreender/ Cem mundos para descobrir/ Cem mundos para inventar/ Cem mundos para sonhar / A criança tem cem linguagens (mais cem, cem e cem) mas roubaram-lhe noventa e nove./ A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo/ Dizem à criança: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar/ De compreender sem alegria, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal/ Dizem à criança: de descobrir o mundo que já existe e de cem, roubam-lhe noventa e nove/ Dizem à criança: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação/o céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas/ E assim dizem à criança que as cem não existem/ A criança diz: de jeito nenhum, as cem existem. (2016, p. 21).

A parceria entre os educadores, pais e crianças mostra-se como outra característica importante de Reggio Emilia, onde a educação é atividade coletiva e uma maneira de compartilhar e produzir cultura. Busca-se o estabelecimento do diálogo e da troca, percebendo a criança como sujeito social que modifica e é modificado na relação com o outro.

A proposta pedagógica das escolas da infância de Reggio consiste em criar constantemente uma rede de comunicação e paz. Os diálogos desenvolvidos entre criança-criança, criança-professor e entre professores são essenciais e diferem enormemente dos espaços onde todos falam e ninguém ouve. (Miranda, apud Fortunato, 2010, p.164)

Nessa perspectiva, a escuta cumpre um papel importante, sendo uma das principais ferramentas para a conexão com o outro, de percebê-lo e tentar compreendê-lo em sua subjetividade e considerando e respeitando suas diferenças. Rinaldi (2016) diz que se trata de algo para além de uma estratégia pedagógica, mas uma atitude para a vida, uma forma de ver os outros. A autora defende que a escuta não é um processo fácil, demanda tempo e abertura à mudança. É criado e movido pela curiosidade e pela dúvida, produzindo, portanto, perguntas e não respostas. Nesse processo valoriza-se o desconhecido e as incertezas, e do imprevisível busca-se o fazer junto. Assim, todos na escola são sujeitos aprendizes e constroem em conjunto, ouvindo a si mesmos e aos outros.

O educador que trabalha com as referências da pedagogia da escuta não cumpre um papel de transmitir conteúdos para a criança de forma descontextualizada, enquanto ela o recebe de maneira passiva. Pelo contrário,

assumem o lugar do não saber tudo e do aprender junto. É ter as certezas questionadas e, com isso, muitas vezes entrar em crise e aceitar a frustração. “Somente quando tenho dúvidas é que consigo receber os outros e ter a coragem de pensar que o que eu acredito não é verdade, apenas meu próprio ponto de vista. Preciso do ponto de vista dos outros para confirmar ou mudar o meu ponto de vista.” (Rinaldi, 2016, p. 237).

Percebemos na experiência de Reggio Emilia um caminho onde a relação dos educadores com as crianças aproxima-se de uma lógica de “alteridade” e “sujeitos de experiência”, partindo de um processo de escuta que, como ressalta Rinaldi (2016), tira o indivíduo do anonimato, o legitimando e dando-lhe visibilidade.

Nesta concepção de aprendizagem relacional e dialógica, a documentação pedagógica aparece como um “importante recurso para a construção de uma relação ética com o “Outro” e o mundo” (Dahlberg, 2016, p. 229). Trata-se de tecer as ações dos adultos e crianças, tornando “o trabalho pedagógico (ou outro) visível ao diálogo, interpretação, contestação e transformação” (idem, 2016).

Dessa maneira, a documentação pedagógica mostra-se como uma forma de tornar visível um processo de aprendizagem, a medida em que desvenda o questionamento, a curiosidade e a potência da criança, reconhecendo suas múltiplas linguagens e sua individualidade. Por meio de uma escuta sensível e ativa e da prática de documentação encontramos novas possibilidades de olhar e perceber as crianças, rever e questionar experiências, criar relações de qualidade e novos significados para os saberes e aprendizados.

A seguir compartilho meus relatos como professora refletindo sobre a documentação pedagógica como um caminho de visibilidade, transformação e reelaboração de experiências.

A Documentação Pedagógica como Recurso

Este capítulo tem como objetivo pensar na documentação pedagógica como uma ferramenta possível para um deslocamento de olhar em relação às práticas na Educação Infantil. Para isso, trago meus relatos de experiências na Escola Pedra da Gávea, onde, em sintonia com a abordagem de Reggio Emilia, pude vivenciar, junto à minha equipe, uma potente estratégia de mobilização em relação às nossas práticas pedagógicas, fazendo rever-nos enquanto professores e em nossas relações com as crianças e a educação. O capítulo está dividido em três subcapítulos. No primeiro, conto sobre a escola em que trabalho, bem como seus valores e propostas para a educação infantil. No segundo, trago minhas vivências e seus reflexos na atuação dos professores envolvidos no relato, e, por fim, no terceiro subcapítulo, exponho algumas situações registradas e discutidas com a equipe na escola.

4.1

A Escola Pedra da Gávea

Compreendendo a relevância de entender o contexto no qual estão inseridos os sujeitos que fazem parte das experiências que serão relatadas, busco neste subcapítulo apresentar a Escola Pedra da Gávea.

Fundada em 2003, a escola fundamenta sua proposta pedagógica nos pressupostos de Lev Vygotsky, tendo também seu suporte teórico firmado nas contribuições de Félix Guattari, Edgar Morin e Loris Malaguzzi. Com esses autores, traz sua concepção de infância, de educação e de sociedade na qual acredita e que se propõe seguir em sua prática educacional.

Colocando a criança como centro de sua proposta, busca-se uma abordagem fundamentada nos interesses da criança e do que ela traz como suas vivências de mundo e de suas próprias experiências, para pensar, desse ponto de partida, a aprendizagem e aquisição de conhecimento. A aprendizagem e seu conteúdo, portanto, não partem do professor como autoridade máxima e detentor de todo o conhecimento no processo educacional, mas sim fazendo com que o aprendizado surja de um processo de diálogo, troca e escuta às crianças, valorizando suas

próprias experiências e visões de mundo e produzindo significados a partir desse contexto. A ideia é de que o professor assuma um lugar de interação e troca com as crianças, funcionando como uma ponte e mediando o conhecimento, onde possa proporcionar um ambiente onde a criança desenvolva ao máximo suas potencialidades, ampliando suas leituras de mundo e seu universo cultural. O educador é visto como sujeito em permanente construção e que também está sempre em busca de se olhar e se ressignificar.

Em sua prática pedagógica, abre-se espaço para a valorização das expressões artísticas e da brincadeira no processo de aprendizagem, levando em consideração que é por meio do brincar e da imaginação que a criança se desenvolve, experimenta o mundo e constrói conhecimento sobre si mesma e sobre a realidade que está à sua volta. Valoriza-se, nesse processo, a educação e a escola enquanto espaço de humanização e luta contra a barbárie, explicitando a necessidade de se formarem sujeitos éticos, com pensamento crítico e responsáveis consigo mesmo, com os outros e com o ambiente.

A Escola Pedra da Gávea possui cinco unidades, três localizadas na Barra da Tijuca, Zona Oeste, e duas localizadas em Ipanema, Zona Sul, todas no Rio de Janeiro. O segmento da Educação Infantil está presente em quatro unidades, atendendo crianças do maternal ao Pré II. Uma unidade está destinada exclusivamente ao Ensino Fundamental I, funcionando do primeiro ao terceiro ano. Este segmento está em crescimento e a ideia da escola é expandir uma série a cada ano, com o objetivo de chegar até o último ano do Ensino Fundamental II.

4.2

Relato de experiência: desenvolvendo um olhar sensível a partir da documentação pedagógica

A documentação sistemática permite que cada professor se torne um produtor de pesquisas, isto é, alguém que gera novas ideias sobre o currículo e sobre a aprendizagem, em vez de ser meramente um consumidor da certeza e da tradição.

Lella Gandini; Jeanne Goldhaber

A narrativa exposta nesta seção traz minha experiência como professora na Escola Pedra da Gávea. Trabalho na escola desde 2015, exercendo a função de

professora auxiliar até 2017 e de professora regente a partir de 2018. A experiência aqui relatada ocorreu no ano de 2018, na unidade em que trabalho, com uma turma de crianças de 2 a 3 anos, na Barra da Tijuca, Zona Oeste do Rio de Janeiro.

Ao iniciar o ano letivo a coordenação da escola propôs um trabalho diferente do que costumávamos fazer anteriormente. Sempre trabalhamos com fotografia como forma de registro e principalmente de divulgação e comunicação com os pais. A ideia era que se ampliasse esse uso, transformando-o em algo que nos fizesse pensar e refletir acerca do trabalho que estávamos realizando e da relação que tínhamos com as crianças e com seu desenvolvimento e aprendizagem.

Inspirados na abordagem de Reggio Emilia, a ideia era que iniciássemos o um trabalho de documentação pedagógica, e, por meio de registros escritos, fotos, vídeos e áudios, registrássemos nossa rotina com as crianças nos mais variados momentos.

A partir de então toda a equipe de professores iniciou um trabalho de documentar situações e atividades com mais frequência, sem ser apenas com a finalidade de levar um produto para os pais e sim como forma de olhar para o nosso cotidiano. Semanalmente passamos a levar o que havíamos registrado para um encontro de formação com o grupo de professores e com a coordenação, onde o espaço era para se pensar junto, trocar em equipe, se olhar e olhar as crianças e suas ações. Junto com nossos registros também líamos livros infantis e textos sobre educação infantil, compartilhávamos teorias, levávamos vídeos e documentários relacionados com nossa prática, dentre outros materiais que instigassem e contribuíssem para os nossos momentos de formação. A intenção era tentar ver para além do que queríamos enxergar, apurando nosso olhar para o mundo das crianças como elas querem nos mostrar.

Levamos ao grupo os mais diversos registros de momentos: brincadeiras livres, conversas em roda, atividades das mais variadas, vivências no quintal, nas aulas de ecologia, música, inglês. Registrarmos situações de conflito, momentos em que perdíamos a paciência com as crianças ou que enxergávamos ter agido de uma forma negativa, como também situações positivas em que admirávamos as nossas posturas e ações.

Ao iniciar esse processo e ver posteriormente com o meu grupo tudo o que tínhamos em mãos, me deparei com um universo de situações, ações, emoções e interesses que nos passavam despercebidos na rotina. Comecei a enxergar interesses, parcerias, aprendizagens, conflitos, descobertas; a natureza dos processos, as dúvidas, o espanto com o novo, as soluções encontradas pelas crianças sem a necessidade de nenhuma interferência do adulto. A criança em sua potência, suas múltiplas linguagens e formas de se expressar estavam ali, diante dos meus olhos para serem vistas e discutidas.

Levar todas essas descobertas para a equipe foi parte primordial de todo esse processo. Na troca foi possível compartilhar essa nova visão e perceber muitos outros olhares a partir do diálogo e dos registros e experiências relatadas por outros professores. Como afirma Dahlberg (2016), “ao tornar o trabalho pedagógico visível e sujeito ao debate aberto e democrático, a documentação pedagógica oferece a possibilidade para que a educação infantil ganhe novo prestígio e legitimização social” (p. 230).

A escola tornava-se ali para nós um espaço de ressignificação e construção de saberes compartilhados. Se mostrava como lugar de troca, de reflexão, de dúvidas, enriquecido pelo olhar do outro, pelas experiências e repertórios de outros sujeitos. Transformamos certezas em questionamentos, posturas e condutas em ponto de partida para se revisitar e rever a própria prática. Trouxe aos olhos o invisível do dia-a-dia da escola e da prática do professor, servindo assim como ferramenta para reflexão e, consequentemente, transformação.

Para Dahlberg (2016), “quanto maior a nossa consciência sobre as nossas práticas de ensino, maior a possibilidade de podermos promover a mudança construindo um novo espaço, em que um discurso alternativo possa ser estabelecido” (p. 231). Neste contexto, quando se amplia o olhar amplia-se também as possibilidades de se analisar e transformar a realidade.

Registrar com a intenção de documentar traz consigo uma mudança de olhar, tanto em relação à ferramenta em si e a análise crítica de seu uso, quanto à forma de olhar para a criança. Como ressalta Freire (2017), “ver e ouvir demanda implicação, entrega ao outro” (p.45), e, portanto, para esse tipo de olhar, faz-se necessário ampliar a escuta e a sensibilidade perante às crianças e seus processos.

Diante disso, a documentação pedagógica “começa com a escuta ativa, uma forma de escuta que parte de um envolvimento e de uma curiosidade séria nos eventos do aqui e agora” (Dahlberg, 2016, p. 229).

Quando os professores se abrem para esse exercício de olhar, escutar e sensibilizar-se, a documentação fornece um meio de se rever e revisitar sua prática, permitindo o registro pedagógico tornar-se um meio para se enxergar novos caminhos, favorecendo um olhar para o professor como pesquisador e a escola como espaço de aprendizado para todos os sujeitos que ali se encontram.

Em busca de ver os registros como reflexão caminha junto o questionamento sobre o que não enxergamos e o que ele nos propicia ver. O que não vemos na rotina que as crianças estão querendo dizer? Diante desse aspecto comecei a estar mais atenta a pequenos detalhes, às pequenas coisas que não somos capazes de observar no cotidiano, ao meu posicionamento enquanto educadora que me permitiu pensar e reavaliar. “O olhar sensível é o olhar curioso, descobridor, olhar de quem olha querendo ver além. Ver cores, luzes, formas, matérias, detalhes, diferenças. Olhar sensivelmente requer o exercício do olhar aberto a perceber, esmiuçar, desvendar, buscar o belo” (Dias, 1999, p. 179).

4.3

Ampliando o olhar e construindo em grupo: situações vivenciadas na escola

Pensamos em uma escola para crianças pequenas como um organismo vivo e integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e crianças. Pensamos na escola como uma espécie de construção em contínuo ajuste.

Loris Malaguzzi

Dentre tantos momentos documentados que nos serviram de reflexão em nossas formações de professores, escolhi duas situações registradas em vídeos que geraram muitos debates e novos olhares.

Situação 1

As crianças começam a se organizar para irem ao refeitório lanchar.

A professora senta com as crianças na roda, oferece água e explica que dali todos descerão para o lanche. Enquanto isso a atendente responsável pela turma

leva as crianças para usarem o banheiro e lavarem as mãos. No momento em que todos estão se organizando para sair da sala, duas crianças começam a brincar com uma bola que encontraram no chão. Uma joga a bola para a outra, chamando atenção de outros colegas, que começam a rir e entram na brincadeira. Todos parecem estar se divertindo quando a professora grita com eles “Podem parar com essa brincadeira agora, estamos indo para o lanche. Lugar de brincar não é na sala, lugar de brincar é no quintal!” (M2 – 25/05/2018)

Situação 2

No horário de atividades diversificadas dentro de sala, a professora pergunta com o que as crianças querem brincar. Muitas gritam, em coro “MASSINHA” e um menino pede um jogo de construção. A professora então organiza, junto às crianças, a massinha de modelar, palitinhos de sorvete e panelinhas em duas mesas, e coloca no chão o jogo pedido pelo menino. Passados os primeiros 10 minutos de brincadeira com a massinha, surge um movimento iniciado por duas crianças de pegarem as cadeiras da sala e colocá-las uma atrás da outra no meio da sala. As outras crianças, tanto as que brincavam na mesa quanto a que brincava no chão, seguiram o mesmo movimento, pegando todas as cadeiras da sala e fazendo uma fila. Todos sentaram em suas cadeiras e começaram a brincar de trenzinho, cantando uma música infantil que fala sobre trem, movimentando as mãos como se estivessem segurando um volante, e fazendo barulhos que eles reconheciam como um “barulho de trem”. A professora, ao ver toda essa movimentação, puxou uma cadeira e se pôs a brincar junto. (M1 – 06/06/2018)

Destes relatos, muitas indagações e discussões surgiram no grupo de professores, e muitos permearam a temática do brincar. Qual o lugar da brincadeira na educação infantil? A brincadeira é um momento de recompensa ou uma forma de aprender, se expressar e significar o mundo à sua volta? De que maneira realmente lidamos com o brincar em nossa rotina com as crianças? Estamos sendo coerentes com o que a escola defende em sua proposta pedagógica? Nós brincamos com as crianças no nosso dia a dia? Qual o espaço que damos ao livre brincar?

Nas duas situações vemos as crianças brincando e interagindo entre si, trocando experiências, criando e recriando significados. Nas reflexões acerca das observações e das vivências com crianças, chamamos atenção para o olhar de Vigotski (2007) sobre as brincadeiras de "faz-de-conta" e o papel do brinquedo no desenvolvimento infantil.

Nas situações de "faz-de-conta" a criança age num mundo imaginário, libertando-se de conceitos concretos e vendo o mundo a partir de outras óticas. Neste momento, o lúdico toma conta dos sentidos e o significado das coisas é criado e estabelecido pela brincadeira, e não pelos elementos reais e concretos. A brincadeira, portanto, possibilita a criança ir muito além da realidade, se relacionando com as ideias e os diferentes significados, e não com os objetos em si.

Sobre os jogos e brincadeiras infantis, Vigotski (2007) enfatiza que não há brinquedo sem regras, pois a situação imaginária está atrelada a regras de comportamento e compreensão de convívio e papéis sociais. "Porém, mais do que se conformar e reproduzir essas regras, a criança reelabora-as criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas possibilidades de interpretação e representação do real." (Jobim e Souza, 1996, p.52)

Percebemos, durante as discussões dos vídeos, as brincadeiras e a potência do brincar, pensando aonde os educadores se implicam nisso, permitindo, assim, reavaliarem sua conduta perante tais situações. Por meio da brincadeira e de ideias imaginadas, que apresentam um mundo social ao qual estão imersas, as crianças agem e interpretam papéis com o que sabem sobre o mundo, produzindo conhecimento, se apropriando e ressignificando a cultura a qual está inserida.

A criança sempre está pronta para criar outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, ultrapassando o sentido único que as coisas novas tendem a adquirir. Sendo capaz de denunciar o novo no contexto do sempre igual, ela desmascara o fetiche das relações de produção e consumo. A criança conhece o mundo enquanto cria, e, ao criar o mundo, ela nos revela a verdade sempre provisória da realidade em que se encontra. (Jobim e Souza, 1996, P. 49)

O brincar no cotidiano infantil muitas vezes é reduzido a momentos de lazer e diversão, e, por mais que muitos professores reconheçam e compreendam sua importância, é no rever das situações e práticas pedagógicas que vemos o quanto realmente promovemos de tempo para o brincar, muitas vezes menosprezando situações, impedindo as crianças de se expressarem e demonstrarem seus interesses. Cabe a nós, educadores, pensarmos e refletirmos sobre o espaço que oferecemos em nosso cotidiano para que isso aconteça e se desenvolva, bem como para reconhecer, nesses momentos e em muitos outros, os interesses, vozes e aprendizagens das crianças.

5

Considerações Finais

Minha experiência com a documentação pedagógica, meu dia a dia como educadora e o Curso de Especialização² me sensibilizaram para muitas questões e me trouxeram outra dimensão em relação ao meu entendimento sobre as crianças.

As relações contemporâneas são permeadas de questões que incluem muitas mudanças e dificuldades, consequentemente afetando também o olhar do adulto sobre as crianças, interferindo na educação e nas formas de se conviver e se relacionar. Novos desafios foram surgindo, e, com isso, novas práticas foram aparecendo, dando outros olhares para a forma de se educar. Olhar para a experiência de Reggio Emilia e Loris Malaguzzi, dentre tantas outras que influenciaram e continuam a influenciar práticas e propostas pedagógicas, nos ajuda a repensar nas relações e no convívio adulto e criança, nas maneiras de colocar-se como educador e olhar para as crianças e suas aprendizagens.

Documentar, rever conceitos e avaliar minhas ações a partir desse processo não foi um trabalho fácil. Destruí certezas, quebrei convicções, fiquei muitas vezes perdida em meio a tantas dúvidas e reflexões. Questionei por diversas vezes minha postura enquanto educadora, e se abrir a essa mudança é um processo que não se encerra, mas que, pelo contrário, me mostra que estarei sempre em construção. Percebi que posso, diante disso e na troca com a equipe rever minha prática afim de buscar novos caminhos, ampliando meu repertório de ações e melhorando a qualidade da minha relação e interação com as crianças.

Descobrimos em grupo que é possível fazer uma educação participativa, buscando novas formas de lidar com os processos de aprendizagem, nos ajudando a pensar nas relações, na escuta que damos às crianças pequenas, que lugar elas ocupam e quais os reflexos disso para a sua formação enquanto sujeito.

Ao abrir espaço para documentar, o professor tem a possibilidade de ver não só a infância e a educação sob um novo ângulo, mas também todo um mundo à sua

² Curso de Especialização em Educação Infantil: Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-Escolas, realizado na PUC-Rio, no período de março/2017 a julho/2018.

volta, transformando-se em pesquisador. Pesquisa, nesse sentido, envolve uma atitude para a vida, onde há permissão para a dúvida, e assim, para o espanto diante do novo, dando espaço a possibilidades de mudança.

Segundo Rinaldi (2016), o primeiro grande pesquisador é a criança pequena, que nasce pesquisando e buscando sentidos em relação a tudo e a todos, na relação com o outro e com o mundo. A curiosidade move as crianças, que, cheias de perguntas, procuram e criam significados, surpreendendo-se diante das coisas, da vida, do cotidiano.

Se soubermos como escutá-las, as crianças podem nos devolver o prazer do espanto, do assombro, da dúvida e do “por quê”. As crianças podem nos dar a força da dúvida e a coragem do erro, do desconhecido. Elas podem nos transmitir a alegria de procurar e pesquisar, o valor da pesquisa, assim como a abertura aos outros e a tudo de novo que é produzido pelo encontro com os outros (Rinaldi, 2016, p. 246).

A partir dessa análise, podemos refletir e repensar no lugar do professor na educação infantil, pensando numa atuação significativa e com respeito às potencialidades da criança, que permita dar mais visibilidade as mesmas, afinadas com um olhar e uma escuta sensível.

Neste processo, somos todos sujeitos em constante formação, conhecendo e se modificando a partir de nossas experiências e relações. Sendo assim, as formas de ensinar e aprender não estão prontas e fechadas, e sim sendo construídas a todo instante, oportunizando, a partir do “não saber”, a construção de respostas em conjunto com o outro. O prazer de ir em busca. O prazer de pesquisar. O prazer de transformar.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: MEC/CNE/SEB, 2009b.
- DAHLBERG, G. “Documentação pedagógica: Uma prática para a negociação e a democracia”. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016.
- DIAS, K. S. “Formação estética: Em busca do olhar sensível.” In: KRAMER, S. et al. (Orgs) *Infância e Educação Infantil*. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. “Introdução: origens e pontos iniciais”. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016.
- FORTUNATO, I. “Pedagogia da Escuta: Currículo e projetos em Reggio Emilia”. In: *Quaestio*. Sorocaba, SP: v. 12, p. 159-169, jul 2010.
- FREIRE, M. “Formação”. In: FREIRE, M. *Educador*. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- GARDNER, H. “Apresentação”. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016.
- GUIMARÃES, D. *As manifestações infantis e as práticas pedagógicas*. Artigo produzido para o III Seminário de Educação Infantil da AFASC: Refletindo as questões atuais da Educação Infantil. – Criciúma: Santa Catarina, 2004.
- GUIMARÃES, D.; BARBOSA, S. “Cadê a Viviane? Cadê a Ingrid? – Visibilidade e invisibilidade das crianças na creche”. In: KRAMER, S. (Org.). *Retratos de um desafio: Crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo: Ática, 2009.

JOBIM e SOUZA, S. “Ressignificando a Psicologia do desenvolvimento: Uma contribuição crítica à pesquisa da infância”. In: KRAMER, S. e LEITE, M. I. (orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. São Paulo: Papirus, 1996.

KOHAN, W. O. “A infância da educação: O conceito de devir-criança”. In: KOHAN, W. O. (org.). *Lugares da infância: Filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KRAMER, S. “Na Pré-Escola, na escola: a insustentável leveza de ser e estar com as crianças?” In: CINTRA, R. G. G. (org.). *Desafios da Prática Docente na Educação da Infância: Pesquisas no cenário contemporâneo*. v.1. Campo Grande, MS: Oeste, 2014.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MALAGUZZI, L. “De jeito nenhum. As cem estão lá”. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016.

RINALDI, C. “A pedagogia da escuta: A perspectiva da escuta em Reggio Emilia” In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016.

SANTOS, N.; CORSINO, P. “Eu estou de olho em você – Olhares, gestos e falas nas relações de adultos e crianças”. In: KRAMER, S. (Org.). *Retratos de um desafio: Crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo: Ática, 2009.

TIRIBA, L.; BARBOSA, S. N.; SANTOS, N. “O cotidiano da educação infantil: Buscando interações de qualidade” In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M.C. (Orgs.). *Educação Infantil: Formação e responsabilidade*. Campinas, SP: Papirus, 2013.

TOSATTO, C.; PORTILHO, E. M. L. “A criança e a infância sob o olhar da professora de educação infantil”. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte: v. 30, n. 03, p. 153-172, jul-set 2014.

Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a07.pdf>>.

Acesso em: ago. 2018.

VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2007.

