

Caminhos para tornar visível o cotidiano e a aprendizagem da criança

Ways to make the child's everyday life and learning visible

 <https://doi.org/10.56238/sevedi76016v22023-101>

Nuno Maurício Pires Gonçalves

Centro Social Paroquial de Chaves

RESUMO

Na construção da prática diária do Educador de Infância, o envolvimento da criança, da sua agência, a participação são "valores ativos" na construção de cenários e histórias de aprendizagem. De forma silenciosa e invisível...

Ouvir, sentir, incluir, são os princípios fundamentais da implicação da criança na definição das estratégias pedagógicas mais adequadas. Um profissional atento, disponível, intrincado e reflexivo saberá escutar e estar atento ao que "não é dito", "não é mostrado", não é...visível.

Porque o segredo, como diz a Raposa ao principezinho, é que o essencial é invisível aos olhos.

1 INTRODUÇÃO

Cem linguagens

A criança é vista, cada vez mais, como um ser autónomo, sujeito e participante ativo no seu processo de ensino-aprendizagem, competente, ativo na construção do conhecimento, com voz própria, com iniciativa, cooperativo, crítico, criativo, investigador e interventivo nas tomadas de decisões. A relevância dada aos direitos e à voz das crianças, constitui uma das principais mudanças ocorridas na educação em geral e na educação de infância em particular.

Jerome Brunner (1980) serve-se do ditado "Um bom começo já é meio caminho andado" para se referir à importância de começar bem, quando se trata da educação...

Abramos janelas de oportunidade dando primazia ao diálogo, valorizando a escuta ativa da voz das crianças, vivamos dos sentidos, da exploração e estejamos atentos aos sinais.

Vamos iniciar devagar os passos da aventura...

Quando observava a Sofia, de apenas 19 meses, com a sua mania saudável, que caracteriza as crianças independentemente da faixa etária, de inventar, recriar, imaginar, reforcei a ideia de quão empreendedoras

Palavras-chave: Documentação Pedagógica. Observação, escuta, Registo, Educação de Infância

ABSTRACT

In the construction of the Kindergarten's daily practice, the child's involvement, its agency, participation, are "active values" in the construction of scenarios and learning stories. In a silent and invisible way...

Listening, feeling, including are the fundamental principles of the child's involvement in defining the most appropriate teaching strategies.

An attentive, available, intricate and reflective professional will know how to listen and be aware of what "is not said", "is not shown", is not... visible.

Because the secret, as the Fox tells the little prince, is that the "essential is invisible to the eyes"

Keywords: Pedagogical Documentation, Observation, Listen, Documentation, Early Childhood Education.

são as crianças de tão tenra idade. A Sofia perseguia os seus objetivos na brincadeira e, ainda que muito pequenina, encarava esta atividade com toda a seriedade.



Figura 1. As crianças a brincar

Ao observar a Sofia que brincava em companhia, dei-me conta do quão necessário é construir formas colaborativas de pensar o quotidiano das salas da creche e jardim de infância, de forma a conceder à criança tão pequena a agência de que necessita.

É nestes momentos que a criança experimenta sensações, vivencia outra forma de se colocar no mundo, se encontra com o outro e dispara o seu desenvolvimento.

A Sofia olha para mim e, com um brilho nos olhos, convida-me a brincar colocando-me um chapéu... (valoriza-se a escuta da criança): - “*Tu binca bem...*”.



Figura 2. As crianças e o adulto a brincar

As crianças possuem o tempo de escutar, que não é apenas o tempo para escutar, mas o tempo suspenso, generoso - um tempo cheio de espera e expectativa. As crianças escutam a vida em todas as suas formas. A creche é este espaço privilegiado para a escuta, no verdadeiro sentido da palavra, brincadeira em companhia, encontro e convivência, onde as relações detêm a primazia do ser. As interações assentam na relação da criança com os pares e criança com os adultos.

Exige-se que eduquemos o nosso olhar, a fim de rompermos com as relações verticalizadas, passando a construir relações em que adultos e crianças tão pequeninas compartilham amplamente a sua experiência de viver.

Neste acompanhamento das atividades, a Sofia percebeu a importância das relações: “*Tão fofo Nuno... tu tem pico, como o papá*”. Este é o momento para nos conhecermos e conhecer plenamente a criança é o ponto de partida para uma prática mais significativa e democrática. É neste particular que se situa a importância da contribuição de Vygotsky, associada à zona de desenvolvimento próximo (ZDP), traduzida na relevância atribuída ao envolvimento ativo de crianças nas atividades e na importância de adultos capazes de se tornarem significativos para a criança.

Estes são excelentes momentos em que a observação sensível acontece, tornando-me, assim, um elemento do grupo: a comunicação surge, as expressões, as ações e os sinais são muitos.

Neste particular realçamos a expressão de Loris Malaguzzi “as cem linguagens da criança”, que nos relembra esse potencial. Através do brincar e das ações e reações, as crianças podem falar com os adultos. As suas vozes começam quando nascem (Goldschmied e Jackson 1994). Sensivelmente ouvimos a vontade, o interesse, a necessidade da criança e do grupo e, como escribas, tornamo-los concretos. “*Nuno, eu já fazi muitos parabéns, já sou gande...*” (Sofia). A criança solicita um olhar enquanto ser ativo, competente e com direitos. Resguardo-me para observar e documentar e ouço: “*estás a esquecer o nome?...*”(Maria 2 anos)

Ocorre-me neste momento recuperar uma célebre frase de Malaguzzi, quando ele diz que “O que não se vê, não existe”, ou de Saint Exupéri “só se vê bem com o coração o essencial é invisível aos olhos...” convidando-nos a refletir nesta complexidade do observar e documentar enquanto atos inseparáveis.

Observar, ver, escutar...

Observar requer do educador definição das intenções, clareza nos objetivos, direcionamento do olhar, ordenação e seleção de aspetos vividos pelas crianças e que são relevantes para serem acompanhados e registados. Observar é muito mais que meramente olhar. O ato de observar implica que o educador saiba o que deseja constatar, quais são suas intenções, como pretende reunir as informações pretendidas e, principalmente, por que quer aquelas informações. Tudo isso requer do Educador clareza teórica e capacidade de proceder a escolhas para que amplie as possibilidades de vivência e aprendizagem das crianças.

No contexto da documentação, observar um grupo de crianças contempla o reconstruir e o interpretar, em diferentes níveis, a própria atividade pedagógica, sem perder de vista os indivíduos que integram o grupo – as crianças e os educadores – e as relações estabelecidas entre eles. Documentar torna-se um suporte fundamental do caminho percorrido e vivido.

À medida que observo e escuto registro. O registro do observado é um recurso fundamental para auxiliar a memória. Para registrar momentos, reveladores de concepções e de conhecimentos e, por isso mesmo, merecedores de serem narrados, dignificados, conhecidos, analisados, reinterpretados, admirados e refletidos.

As mini-histórias

Por cá usamos as mini-histórias, relatos poéticos que narram a vida do cotidiano e nos ajudam a compreender, colocando-os a pensar, sobre o que as crianças fazem, os seus interesses e assim poderemos projetar o trabalho realizado de forma mais contextualizada. As mini-histórias ajudam-nos a tornar fatos episódicos visíveis e que, se mantidos na sombra, podem deixar muitos aspetos a respeito do valor educativo da Educação de Infância esquecidos ou perdidos, assim como as formas que as crianças usam para conhecer e se relacionar com o mundo.

Vejamos a seguinte mini-história: “...*A praia que está dentro do mar e no búzio...*” (Alícia 3 anos) Durante o acolhimento a Alícia mostra aos colegas búzios e conchas, que trouxe das férias. Explica a todos a diferença entre os búzios e as conchas e refere: “*Trouxe a praia que está dentro do mar e no búzio...*” (Alícia) A Alícia pega no tabuleiro dirige-se para o exterior e senta-se. O Duarte (2 anos e 10 meses) aproxima-se da Alícia. A Alícia diz-lhe: “*toma o meu búzio e põe na orelha...*” O Duarte segue as indicações da Alícia. Sempre muito envolvido na exploração das conchas e búzios, o Duarte aventura-se na descoberta dos novos materiais. Começou a desvendar os usos e possibilidades... Na tentativa de compreender a sua funcionalidade através dos sentidos agarra-os, observa-os com um olhar questionador como que a perguntar o que será isto? Qual som? O Duarte leva várias vezes o búzio ao ouvido, agita-o... Parece procurar um som, um som que vem de dentro do búzio. Olha atentamente para o búzio e tenta ver de onde vem o som que deseja escutar. O Duarte levanta-se, parece procurar nova posição para tentar ver de onde vem o som. Oiço “*oh, não há...*” parece não encontrar. Busca mais um búzio. Agora com dois coloca um em cada ouvido, o seu desejo é de escutar, escutar o som do Mar. Por fim o Duarte corre pelo parque com o búzio bem levantado e a gritar o nome da Alícia para lhe dizer que conseguiu ouvir o Som do Mar...



Figura 3 – As crianças a explorarem os búzios

Mobilizados por esta mini-história podemos afirmar que é a metáfora do quotidiano da nossa escola e que simboliza a voz das crianças e dos adultos que se entrelaçam no dia-a-dia. Vale lembrar que Hoyuelos (2006) equaciona o quão importante as metáforas são para nos aproximar da infância. Segundo ele, Malaguzzi utilizava metáforas como “Uma conquista criativa capaz de reinterpretar o mundo para vê-lo com outras lentes” (Hoyuelos, 2006, p. 176).

Nesta linha de pensamento concordamos com a definição que Altimir (2010, p. 84) dá para a ideia de mini-histórias que é “...de pequenos relatos, alguns com um denso passado, outros com muito futuro e, alguns, simples instantes.”

O trabalho com mini-histórias servindo como estratégia de comunicação e diálogo com a comunidade educativa tem-nos ajudado a compreender melhor as crianças e, com isso, construir planificações para o próprio trabalho. Mini-histórias que nos fazem olhar, refletir, pensar em possibilidades e agir.

Uma das grandes fortificações da nossa escola é o trabalho com o Brincar Heurístico, que se fortifica dentro da escola enquanto prática quotidiana. A partir do Brincar Heurístico, temos descoberto a importância da documentação da prática como estratégia para auxiliar a desocultação do invisível, desvendar o óbvio e transformar o modo como nos relacionamos com as crianças. Sigamos juntos as Investigações do Miguel (1 a e 10m).

Durante uma manhã os cones foram eleitos pelo Miguel para uma investigação. Sempre muito concentrado e envolvido o Miguel descobre um novo objeto, tentando compreender a sua funcionalidade através dos sentidos. Agarra o cone, observa-o com um olhar questionador, agita-o para perceber se tem

som, coloca-o na boca. Após usar todos os seus sentidos (visão, audição, tato e também paladar) parte para uma nova investigação. O Miguel ajoelha-se, procurando ficar mais confortável, buscando mais cones, e encaixa uns nos outros, inicialmente numa posição horizontal e de seguida na vertical. Conseguiu! O Miguel mantém a sua atenção para a exploração. Depois de descobrir que os cones se encaixam, agora testa a hipótese de os empilhar. Entre muitas tentativas, sempre muito concentrado a desvendar o mistério dos materiais, o Miguel consegue empilhar e construir uma grande torre. Primeiro coloca vários cones no fundo depois um em cima de outro... e de repente desfaz-se e ouve-se “oh..oh...”

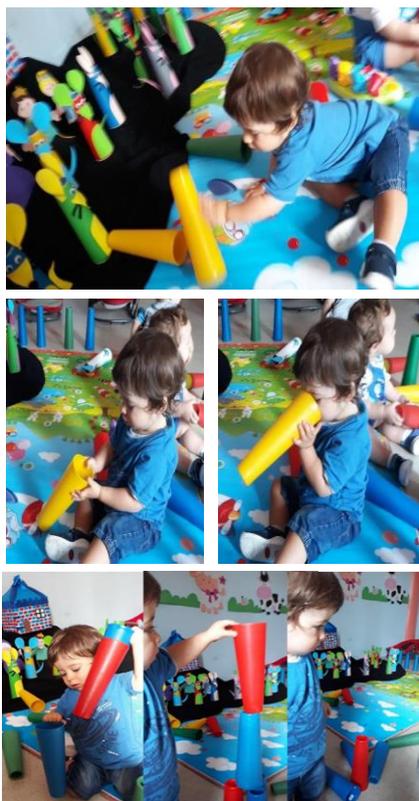


Figura 4- O Miguel a explorar os cones

O Miguel fica submerso num mundo de pesquisa em que pode aprender sobre o mundo a brincar. A Observação (segundo a escala de envolvimento para crianças concebida pelo professor Ferre Laevers) demonstrou que o Miguel atingiu um nível elevado de envolvimento, demonstrando concentração, complexidade, satisfação, persistência...

Nas sessões dos processos heurísticos observamos crianças que investigam com calma vivenciam as possibilidades dos objetos, observam as suas ações concentradas, observam o outro. Percebemos também diferentes maneiras de “brincar juntos” a Maria (2 anos e 9 meses) e a Beatriz (3 anos) brincam lado a lado, não conversam ou trocam olhares mas escolhem estar próximas cada uma no seu espaço com as suas investigações. A Inês (1 ano e 8 meses) gosta de pesquisar sozinha nas diversas sessões. Normalmente ela escolhe um lugar na sala e passa boa parte do tempo nesse mesmo espaço concentrada na sua pesquisa.

Durante as sessões vemos investigações individuais e em grupo. Observámos que a exploração dos materiais se tornam histórias. Da relação com os outros e da repetição das ações surge a palavra.

Esta estratégia tem contribuído fortemente para repensarmos o papel do educador, um profissional atento, disponível, intrincado e reflexivo que sabe escutar e estar atento ao que "não é dito", "não é mostrado", "não é visível". De facto, as crianças têm pensamentos invisíveis, fazem algumas coisas visíveis, mas, na realidade, sempre com o pensamento invisível. A questão é como o adulto pode fazer para que a criança tome consciência do próprio pensamento. Isso implica um educador que não tenha pressa e compreenda que uma criança com grande inteligência e determinação está a pôr em prática a sua vontade de experimentar e compreender o mundo.



Figura 5- Sessões de brincar heurístico

O Educador precisa responsabilizar-se em estar ao lado da criança, gerando confiança, observando e escutando com “cem linguagens”, de que nos fala Loris Malaguzzi (2001), para poder interpretar e narrar percursos de aprendizagem com a devida complexidade que lhes é merecida. Quando os pensamentos se tornam visíveis, aí vem para fora a dimensão científica e a dimensão narrativa.

Decorre, desta aceção, a importância do educador na seleção intencional dos instrumentos que disponibiliza para as experiências de aprendizagem da criança. Nesses instrumentos incluem-se os objetos do dia-a-dia, os brinquedos, os jogos, as canções, as histórias, bem como os instrumentos utilizados pelas ciências humanas e sociais, naturais, matemáticas e artes, bem como a organização do grupo, dos espaços e do tempo.

O espaço educativo é concebido a partir do construtivismo sociocultural. Bruner (2000) que valoriza a ação da criança no contexto cultural, destaca que existe uma interação ativa entre a realidade e o sujeito na construção de conhecimentos, sentimentos e emoções.

Tomemos com exemplo o seguinte registo do “desenho em companhia”:

A Maria (3 anos) desenhava ao lado da Beatriz (3 anos e 2 meses). Observavam os girassóis e ouço a Maria: *“Já fiz o pauzinho do meu girassol. Agora gostava de fazer a flor, mas não sei fazer sozinha.”* A Beatriz responde: *“Eu ensino, sei desenhar muito bem girassóis porque tenho girassóis em casa. Primeiro fazes com a bolinha amarela, depois uma pinta castanha e já está.”*



Figura 6- Crianças a pintar girassóis

A aposta no investimento do desenho da criança, o desenho como linguagem, enquanto estratégia que torna visível o seu pensamento, enquanto ação do pensamento da criança, é-nos cada vez mais frequente. Os desenhos que revelam o interesse das crianças em “representar os seus pensamentos” (Staccioli, 2014).

Investigar os desenhos das crianças proporciona-nos momentos para “a escuta” das infâncias, o que nos permite aproximarmo-nos delas por meio das suas produções. “o desenho é, para a criança, uma linguagem, como o gesto ou a fala” (Moreira, 1984, p. 20). Os desenhos das crianças pequenas, em seu contexto de produção, bem como as “falas” delas, revelam “que as crianças são capazes de descrever experiências válidas” (Delgado e Müller, 2005, p. 172).

Um exemplar do que me estou aqui a referir é o plano e o desenho da Beatriz de 3 anos e 10 meses, a respeito de um grande debate sobre um quadro do pintor o Mestre Nadir Afonso.

“Quero fazer um desenho igual ao quadro do Nadir. com marcadores e Lápis de cor e depois à volta pinto com tinta azul...” (Beatriz)

Terminada a planificação a Beatriz dirige-se para a área da pintura pega numa folha, lápis de cor e marcador e começa a desenhar... Ao longo do desenho vai olhando para o quadro de Nadir tentando reproduzi-lo... O João (3 anos e 5 meses) dirige-se à Beatriz e pergunta-lhe: o que estas a fazer? A Beatriz responde: é o meu desenho do quadro do Nadir. Feita a primeira figura humana, a Beatriz levanta-se e vai contar o número de figuras expressas no quadro de Nadir 1, 2, 3, 4 acho que me enganei. Olha fixamente para o educador e pergunta: achas que são 4 meninas? Educador: acho que não... mas não tenho a certeza. A Beatriz reconta 1, 2, 3, 4, 5. Sorri senta-se e continua a trabalhar... Realizado o primeiro esboço do quadro a Beatriz vai buscar copos com tinta azul e coloca-os em cima da mesa. Dirige-se ao

cavalete e pega em 2 pincéis, 1 grosso e 1 fino. Senta-se e começa a pintar à volta do desenho e diz: vou fazer o quadro à volta. Acabado o seu trabalho a Beatriz mostra-o ao educador e ao João. “Agora tem que secar. Estas são as havaianas na praia, porque tem “biquínis”.



Figura 7- A Beatriz a desenhar



Figura 8- O desenho da Beatriz

No processo de criação dos desenhos de crianças pequenas, defendemos que devemos participar do processo com elas, para podermos ver que, ao desenhar, as crianças falam-nos pelos olhares, pelas escolhas dos materiais, pelas palavras, pelas histórias contadas, pelo corpo, pelos movimentos etc.

Staccioli (2014) destaca ainda a necessidade de acolher as mensagens sugeridas nos desenhos das crianças: Acolher, como adultos, as mensagens invisíveis que atravessam as imagens, requer uma “aproximação delicada, aberta ao possível e ao incerto” (Staccioli, 2014, p. 98). Assim, o educador, como um observador atento, deve saber ler a vivência e as experiências implícitas nos olhos e no silêncio das crianças. Como Malaguzzi (1972; 1988) sempre afirmou, para conseguir reconhecer a competência da criança, é preciso ter adultos também competentes.

Os acontecimentos do quotidiano nunca param, e existe uma curiosidade insaciável por parte das crianças para tudo. Vejamos a seguinte Mini-história: “Menina bailarina”.

Numa tarde de primavera (...) A Constança (3 anos e 9 meses) estava concentrada na exploração de flores vermelhas. Madalena (3 anos e 5 meses): “Constança o que estás a fazer?” Constança: “*Olha uma flor bailarina!*” Mãos pequenas e delicadas buscam encontrar a menina dentro da flor. “*Olha, está a dançar*” acrescenta a Constança. No giro entre as mãos um rodopio em que as pétalas se movem em harmonia, como o dançar subtil da menina bailarina. Posteriormente num espaço preparado para a luz e a sombra, para o movimento, surge a linguagem da dança na alegria do encontro com a sombra... e ouvimos: “*Sou a menina bailarina igualzinha à flor bailarina...*” (Constança).



Figura 9- A Constança a explorar flores vermelhas Figura 10- A Constança a dançar

É preciso ter olhos sensíveis para capturar, conceção afinada para realizar e uma enorme generosidade para partilhar. Fotografo, filmo, escrevo... as diferentes linguagens (escrita, fotográfica, vídeo...), quando bem combinadas, abrem possibilidades de leituras mais ampliadas e abertas. Juntas, estas linguagens “... possuem um fortíssimo valor comunicativo e representativo, por terem a capacidade de evocar e falar com cada um de nós, respeitando a sensibilidade individual e possibilitando a transmissão de conexões e cruzamento com outras imagens, outras passagens, outras linguagens” (Malvasi; Zoccatelli, 2013, p. 42). A riqueza deste material é inesgotável pois dá-nos a possibilidade de consultar, partilhar e retomar as cenas do quotidiano sempre que necessário para refletir a respeito das múltiplas experiências possíveis que são propostas junto com as crianças.

Este breve mas profundo episódio, “menina bailarina” remete-nos para a ideia que as crianças procuram construir teorias e explicações para os diferentes acontecimentos. Concordo com Rinaldi (2012, p. 205) que “os sentidos que as crianças produzem, as teorias explicativas que elas desenvolvem na tentativa de encontrar as respostas são da máxima importância, pois revelam, de maneira vigorosa, como percebem, questionam e interpretam a realidade e seus serviços com ela.”

Não temos dúvidas que as inúmeras formas colaborativas de pensar o quotidiano da creche e jardim de infância diluem-se no grande propósito de proporcionar à criança a agência de que necessita.

Observo a Beatriz (4 anos) que brincava com o Miguel (3 anos e 5 meses) e a Carolina (3 anos) na área da casinha. As crianças representavam uma família: o pai, a mãe e a filha. Ouço a Beatriz a dizer: “*Eu sou a mãe, faz de conta que esta panela é verdadeira como a da minha Mãe e este prato é a frigideira e tem lá arroz para a filha comer...*” Sentei-me junto à mesa para conversar com as crianças. Falámos dos materiais da área da casinha e a Beatriz disse: “*Eu vou trazer as panelas da minha mãe para os meninos brincarem...*” O Miguel acrescentou: “*É mesmo boa ideia, mas depois temos de as lavar... A minha cozinha tem muitos livros da minha mãe... e têm lá dentro bolos e comidas...*”

O que podemos pensar ao olhar para esta cena? Essa é a questão central. Ela não nos fala apenas a respeito daquilo que parece ser óbvio, ou seja, sobre a qualidade das interações entre as crianças e como diferentes materiais dão a possibilidade de criação de enredos mas, pode nos ajudar a refletir outros aspetos importantes que refletem em diversas situações presentes no quotidiano. A qualidade das interações, o envolvimento, o que já sabem estas crianças, como aprendem, onde se situa o papel do educador...

Este exemplo destas crianças que brincam na área da cozinha, impulsiona-nos a refletir sobre as práticas sociais que ocorrem no âmbito da creche, do jardim de infância e da sociedade. São exemplos de práticas sociais que envolvem transições complexas para as crianças e que muitas vezes passam despercebidas nas rotinas automatizadas da jornada da educação de infância.

Pensar os espaços da creche e Jardim de Infância a partir do que as crianças nos indicam revoluciona, mexe e remexe, desafia-nos com emoções, visões, que insistentemente nos convidam a deixar-nos seduzir pela magia da fluidez onde o sonho e a fantasia são possíveis. O espaço ganha outra extensão e recriam-se novas situações de aprendizagem. Os novos materiais permitem tanto situações do quotidiano, como do imaginário, ampliando as experiências de aprendizagem.

É neste particular que, pensar o espaço da creche e jardim de infância, a forma como ele se torna lugar socialmente construído pelas crianças e adultos que o habitam, a partir da vida e das relações que aqui são vividas, exige que incluamos as crianças, sujeitos de direitos, que consideremos as suas manifestações e expressões, a sua sensibilidade, imaginação e criatividade, os seus pontos de vista, concebendo-as como seres sociais plenos, com especificidades próprias.

Documentar

É nesta linha de pensamento que consideramos que os registos, a documentação pedagógica, precisam de estar acessíveis às crianças, à sua altura para que as possam observar e se reconhecerem nos mais diversos momentos da jornada. *“Quando comunicamos endereçando às crianças, oferecemos a elas oportunidade de pelas crianças ver outra vez seu percurso, abrimos um espaço para que possam compreender o modo como aprendem, o modo como fazem e como constroem significado.”* (Fochi,2019,p.233)



Figura 11 - Documentação das experiências desenvolvidas



É nesta perspectiva que por cá, a documentação é colocada nas paredes, incluindo diferentes suportes, procurando dar a conhecer os produtos, mas, sobretudo, os processos de realização. As nossas paredes têm o colorido das criações das crianças, as memórias e as histórias. Tem os registos de observação que documentam a ação das crianças, refletem a sua expressão e asseguram a sua pertença no espaço. Tanto nos espaços comuns como nas salas existem exposições temporárias, cenários construídos ao longo do ano, sobre os projetos, as investigações e atividades que vão sendo desenvolvidos. Exposições que procuram valorizar a ação da criança e cuidadosa e esteticamente organizadas. As paredes adquirem assim a dimensão temporal e espacial da memória, interligando as ações e os discursos permitindo recordar e narrar os mundos vividos.



Figura 12- As paredes com documentação

É frequente ver as crianças permanecer junto dos documentos expostos fazendo comentários e explicitando às outras, com diferentes linguagens, os processos e as conquistas realizadas. É necessário acreditar na potência das crianças. Mesmo não sabendo ler e não tendo domínio do código escrito, as crianças precisam ter acesso à escrita, sabendo que ali está a ser contado algo que fala de processos que ela viveu. Porém, o que é mais importante nessa abordagem é que, através da documentação pedagógica, pode-se conhecer os caminhos que as crianças percorrem para aprender, como também, os processos que desenvolveram em busca de significado sobre si e sobre o mundo.



Figura 13- As crianças junto à documentação

Partilho uma nota que documenta e ilustra estas situações: Entrei na creche pelas 08h:30m e observei que, numa das paredes da sala, se documentava uma das atividades acerca do artista Van Gogh realizada no âmbito do tempo de pequeno grupo. A Alícia (2anos e 9meses) que tinha realizado esse trabalho encontrava-se, com dois colegas e dizia – *“Vês ali aquele é o Van Gogh e este é o girassol que fazi”* apontou para o painel onde se encontrava o seu trabalho – *“é este que tá aqui na fotografia. Eu pensei,*

pensei e fazi com balão.” Através das fotografias, a Alícia foi explicando aos colegas, que o acompanhavam com muita atenção, todo o processo de realização.



Figura 14 -A Alícia a explicar as descobertas

Documentar, nessa perspectiva, implica a produção de registos, assim como a análise, a seleção, a organização, o armazenamento e, também, a divulgação e a socialização desses registos.

As crianças sentem que os adultos as consideram e que respeitam o seu trabalho, demonstrando que as suas ações são importantes para toda a comunidade. Crianças e adultos parecem apreciar o trabalho que se desenvolve, sendo o espaço o meio através do qual se pode ler este encontro relacional.

Por tudo isto, a documentação surge como a segunda pele, porque torna visível o pensamento; porque a documentação devolve ao adulto o ato de educar; porque a documentação viva proporciona pensamento ativo; porque documentar permite descobrir e conhecer; porque permite analisar e reconstruir/reprojetar; porque documentar permite criar memória; Porque documentar permite informar e comunicar...

A prática da documentação pedagógica é reconhecida como condição indispensável para garantir a construção de uma memória educativa, de evidenciar o modo como as crianças constroem conhecimento, de fortalecer uma identidade própria da educação das crianças pequenas e da construção da qualidade dos contextos educativos (Fochi, 2016). A nossa documentação é um convite a ser, um encontro com o vivido, é parte de nós...

Portanto, observar, documentar e interpretar tem- nos ajudado a repensar a didática, uma didática compartilhada e da qual participam os adultos e as crianças ao mesmo tempo. É encantador o quanto a documentação pedagógica revela e eterniza os feitos das crianças. Cada encontro, cada surpresa, cada aprendizagem pode ser capturada e partilhada!

Observo um grupo de crianças, a Bianca (2 anos e 8meses), a Marta (3 anos), o Duarte (2 anos e 9 meses) a pegarem no Portfólio: *“Vou ver o meu livro...”* (Bianca). A utilização do portfólio na rotina do nosso grupo de crianças tão pequeninas permite-nos ter elementos para acompanhar e analisar as competências desenvolvidas por elas. A comunicação, a escuta, e o registo acontecem. Semestralmente, é feita uma entrega de portfólios aos pais e familiares, um material que narra a trajetória, tornando possível que as crianças e as famílias possam revisitar, refletir e compartilhar experiências vividas.



Figura 15- As crianças a visualizarem o portfólio

Para além das exposições semanais, anualmente é realizada a mostra pedagógica, aberta aos pais e comunidade educativa, um momento para dar visibilidade aos percursos de investigação vividos pelas crianças e adultos... uma oportunidade para as famílias participarem e experienciarem com as crianças um pouco das propostas desenvolvidas ao longo do ano, uma comunicação dos processos vividos na nossa escola.



Figura 16- Partilhar com as famílias

Processos vividos que se compõem não somente do ato de observar e registar, mas, também, dos atos de analisar e refletir, partilhar interpretações para que possamos contemplar o passado, compreender o presente e projetar o futuro do trabalho educativo.

Resumindo observar, documentar e interpretar constituem três partes inseparáveis de um mesmo processo.



Figura 17- Partilhar com a comunidade

Sabemos que o primeiro ponto de elucidação é, portanto, o fato de que nem todo registro produzido produz documentação pedagógica, ue toda documentação pedagógica depende de registros de boa qualidade. *É importante compreender essa diferenciação, pois, se por um lado não podemos resumir a documentação pedagógica aos registros, por outro, precisamos compreender que a ideia sistemática dos registros é um dos pilares centrais para poder ver, interpretar e projetar* (Malaguzzi, 2001, 1995; Hoyuelos, 2006; Rinaldi, 2012; Fochi, 2015).

Observar, registrar e refletir são ações estruturantes, inter-relacionados e inerentes ao processo de documentar. Parte-se do pressuposto de que, possivelmente, quando o educador observa e registra os processos de ensino e aprendizagem e, a partir desse registro, reflete e discute as suas escolhas e ações, as suas percepções das propostas que faz às crianças à luz de uma teoria humanizadora, tornará a sua prática mais reflexiva e significativa, podendo agir na formação de capacidades humanas em níveis mais elevados.

Portanto, *“a documentação pedagógica é uma ferramenta que ajuda os educadores e as crianças a refletirem sobre as suas experiências; a escutarem as ideias, as teorias, as reflexões e os entendimentos uns dos outros; e então tomar decisões juntos sobre os caminhos de aprendizagem futuros.”* (Edward, Gandini & Forman. *As cem linguagens da criança*, 2016, p.273)

Basta estarmos atentos aos sinais que as crianças nos dão para que possam ser abertos espaços onde elas possam anunciá-los e nos indiquem os caminhos possíveis para a construção de um espaço que respeite os seus direitos.

Porque o segredo da raposa, tal como nos diz Saint-Exupéry no príncipezinho, é: “ Só se vê bem com o coração o essencial é invisível aos olhos”.

REFERÊNCIAS

- Altimir, D. (2010). Como escuchar a la infancia. Barcelona: Octaedro
- Bertram, A. & Pascal, C. (2009). Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias.
- Bruner, J. (2000). Cultura da Educação. Lisboa: Edições 70.
- Delgado, A. C.; Müller, F. (2008). Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: Cruz, S.(Org.). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez
- Fochi, P. (2019). Documentação Pedagógica: uma possibilidade metodológica – caderno 2. Brasília: MEC / UNESCO,
- Fochi, P. (2019) A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil-OBECI. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo
- Gobbi, M. (2010) Múltiplas linguagens de meninos meninas no cotidiano da Educação Infantil. I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, Anais. Belo Horizonte, UFMG,
- Goldschmied, E., e Jacksons, S. (2000). La educación infantil de 0 a 3 años. Madrid: Ediciones Morata.
- Hoyuelos, A. (2006). La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi. Barcelona: Octaedro
- Laevers, F. (2005). Well-being and Involvement in care. Bélgica: Kind en Gezin and Research Centre for Experiential Education, Leuven University.
- Malavasi, L. Zoccatelli, B. (2013) Documentar os projetos nos serviços educativos. - 1ª ed. - Lisboa: APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância., - 160 p. - ISBN 978-989-98072-2-8
- Moreira, A. (1984). O espaço do desenho: a educação do educador. São Paulo: Loyola.
- Carolyn, E. (1999) As Cem Linguagem da Criança. A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Brasil, Artmed
- Laevers, F. (2005). Well-being and Involvement in care. Bélgica: Kind en Gezin and Research Centre for Experiential Education, Leuven University.
- Silva, I. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Lisboa, Direção Geral do Ensino Básico – Ministério da Educação.
- Livros horizonte (1990) “Vida e Obra de Nadir Afonso”. Bertrand Editora. Lisboa
- Staccioli, G. (2014) Os traços invisíveis nos desenhos das crianças. In: GOBBI, Marica Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato. (Orgs.). Infância e suas linguagens. São Paulo: Cortez
- Rinaldi, C. (2012). Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e terra